

CAREN REGINA ADUR DE SOUZA

O FORMADOR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ATUAÇÃO
PROFISSIONAL A PARTIR DO *HABITUS* E DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação do
Programa de Pós-Graduação em Educação, do
Setor de Educação, da Universidade Federal do
Paraná.

Orientadora: Profª Drª Cristina Carta Cardoso de
Medeiros.

CURITIBA

2015

Catalogação na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Souza, Caren Regina Adur de

O formador de professores da educação infantil: a atuação profissional a partir do *habitus* e da experiência docente / Caren Regina Adur de Souza – Curitiba, 2015.

118 f.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – Professores. 2. Professores – Formação profissional. 3. Professores de educação pré-escolar. I. Título.

CDD 371.1



PARECER

Defesa de Dissertação de Caren Regina Adur de Souza para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Cristina Carta Cardoso de Medeiros, Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski, Prof.^a Dr.^a Adriane Knoblauch, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "O FORMADOR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ATUAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO HABITUS E DA EXPERIÊNCIA DOCENTE".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Cristina Carta Cardoso de Medeiros		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Joana Paulin Romanowski		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Adriane Knoblauch		APROVADA

Curitiba, 19 de março de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Dedico este trabalho aos meus filhos, Henrique e Bernardo, que são a razão da minha existência, substância viva de amor e alegria e por quem busco ser uma pessoa melhor a cada momento.

AGRADECIMENTOS

Registrar os agradecimentos àqueles que gentilmente contribuíram para a realização deste estudo implica olhar toda a caminhada percorrida até chegar às vias de conclusão do texto. Algumas pessoas contribuíram com seu afeto, antes mesmo de esta trajetória se iniciar. Outras acompanharam de perto a construção de cada passo da pesquisa. Os meus mais sinceros agradecimentos:

A Deus, pelo dom da vida e por ter permitido nesta trajetória de vida me sentir tão realizada, pessoal e profissionalmente;

Aos meus pais. Ao meu pai, Jair, que com seu afeto peculiar me ensina que o amor pode ser demonstrado de muitas formas e que se realiza discretamente com as minhas pequenas conquistas. A minha mãe, Oralda, meu exemplo, fonte de inspiração e incentivo e referência para a minha trajetória profissional. Obrigada por seu amor incondicional e por incentivar e acompanhar meus primeiros passos rumo ao magistério. Este fruto é seu também.

A minha irmã Carina, por seu companheirismo e sorrisos largos, sempre ao meu lado.

Ao meu esposo, Jean, meu maior incentivador, obrigada pelo apoio, pelas palavras de consolo quando eu pensava em desistir. Pelo amor, pela nossa família e por, junto comigo, querer ser uma pessoa melhor a cada dia.

A minha orientadora, professora Cristina Carta Cardoso de Medeiros, por ter apostado e acreditado em mim, por me mostrar caminhos, possibilidades e principalmente por acolher as minhas inquietações. Sua orientação cautelosa me permitiu a conclusão deste estudo.

Aos professores da linha Cultura, Escola e Ensino e em especial ao professor Geraldo Balduino Horn pelas contribuições pontuais no estudo exploratório que alimentou a escrita deste estudo e à professora Tânia Braga Garcia que, desde o meu ingresso no Mestrado, ouviu pacientemente minhas inquietações, me indicou leituras e reforçou em mim o encantamento por esta profissão.

Agradeço também por ela ter aceitado compor a minha banca de qualificação e ter dedicado seu tempo com apontamentos tão claros e precisos.

À professora Marynelma Camargo Garanhani, minha grande incentivadora para a trajetória desta pesquisa, agradeço pelos vários ensinamentos sobre a infância e também sobre a vida.

À professora Joana Paulin Romanowski, por ter aceitado minha presença na disciplina Formação e Profissionalização docente na PUC/PR e pelo aceite em compor a banca de qualificação deste trabalho. Seus apontamentos foram precisos para a continuidade do estudo.

À professora Adriane Knoblauch, por sua leitura atenta ao meu texto e por, no momento da defesa, ter feito uma arguição cautelosa e por ter mostrado caminhos para finalizar o texto de maneira mais qualificada.

Aos diretores da instituição em que exerço minha atividade profissional por terem me dispensado nas horas necessárias para a conclusão dos créditos. E a todos os meus colegas de trabalho pelo apoio.

A todos os formadores de professores que participaram da pesquisa e me forneceram subsídios para refletir sobre a nossa atuação profissional.

A Ivanir Irene Dedeczek, que imagino nunca saber que está em meus agradecimentos, mas que foi a melhor formadora de professores que eu já tive. Ensinou-me muito, por meio de questionamentos sobre a minha atuação e apontando possibilidades de avanço. Hoje, também forma as professoras que ensinam meus filhos e para sempre terá o meu carinho.

Aos colegas da linha de Cultura, Escola e Ensino e aos amigos que gentilmente fizeram a leitura do meu pré-projeto, antes do ingresso no Mestrado, e desde lá vêm acompanhando as mudanças de rota até que este texto estivesse em fase de finalização.

A você, que, por algum motivo, recorreu à leitura desta pesquisa, espero poder contribuir de algum modo, assim como muitos outros pesquisadores também contribuíram comigo.

Não sei se este estudo finaliza ou se ele, de fato, se inicia a partir de agora. Mas ter o apoio de cada um de vocês foi essencial para que eu pudesse adentrar todas as possibilidades de aprendizagem que se abriram nestes dois anos. A minha gratidão não é possível ser medida.

RESUMO

O formador de professores é o profissional envolvido nos processos formativos no campo educacional, atuando de modo institucionalizado em formação inicial ou em momentos de formação continuada. Esse profissional tem o papel fundamental de mobilizar os professores para seu desenvolvimento profissional. O presente estudo toma como objeto de investigação o formador atuante em formação continuada para professores da Educação Infantil. Os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa no que se refere ao estudo sobre a formação continuada são oriundos dos seguintes pesquisadores: Marcelo (2012), Tardif (1991,1996, 2012), Day (2001), Nóvoa (1991,1997,2002), Pimenta (2012), Imbernón (2010) e Vaillant (2003). Sobre a prática docente consideraram-se os estudos de Zeichner (2008) e Alarcão (1996, 2012) e para indicar a concepção de Infância que embasa a pesquisa foram utilizados os estudos de Corsaro (2011) e Sarmiento (2013). A teoria sociológica de Bourdieu sustentou a análise dos dados coletados na pesquisa empírica, empregando principalmente os conceitos de *habitus*, campo e capital. A pesquisa empírica de base qualitativa envolveu vinte formadores de professores da Educação Infantil que têm sua atuação num campo específico de formação de professores, vinculados a um sistema de ensino. Estes profissionais apresentaram uma visão de formação continuada como um processo permanente de atualização e aperfeiçoamento dos saberes necessários ao exercício da docência. A visão desses profissionais mobilizou a busca por compreender como expressam a sua ação docente, ou seja, como o *habitus* se revela durante a atuação profissional. A pesquisa revelou que o formador de professores apresenta um conjunto de disposições específicas para a sua atuação advindas de sua trajetória docente somado ao seu *habitus* professoral e apresentam, ainda, um *modus operandi* específico, que constitui o *habitus* formador.

Palavras-chave: formação continuada; formador de professores; educação infantil; *habitus* formador.

ABSTRACT

The teacher trainer is the professional involved in the formative processes in the educational environment, acting in an institutionalized way in initial training or in continued education. This professional has a fundamental role to mobilize teachers for their professional development. This study takes as research object the active trainer in continued training for teachers from Early Education. The theoretical assumptions that supported the research regarding to the study on the continued education come from the following researchers: Marcelo (2012), Tardif (1991,1996, 2012), Day (2001), Nóvoa (1991,1997,2002), Pimenta (2012), Imbernón (2010) and Vaillant (2003). On teaching practice were considered studies of Zeichner (2008) and Alarcão (1996, 2012) and to indicate the conception of childhood that underlies the research were used studies of Corsaro (2011) and Sarmiento (2013). The sociological theory of Bourdieu supported the analysis of data collected on empirical research, especially using the concepts of habitus, environmental and capital. Empirical research of qualitative basis involved twenty teachers trainers from Early Education that have their operations in a specific field of teacher training, linked to an education system. These professionals had a vision of continued education as an ongoing process of updating and improvement of the knowledge necessary the teaching profession. The sight of these professionals mobilized the search for understanding how express their teaching activities, that is, as the habitus is revealed during professional performance. The survey revealed that a teacher trainer presents a set of specific provisions for its operations resulting from their teaching career added to his professorial habitus and also exhibit a specific *modus operandi*, which is the trainer habitus.

Keywords: continuing education; a teacher trainer; early childhood education; trainer *habitus*.

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 - CURSOS DE GRADUAÇÃO REALIZADOS PELOS FORMADORES
- GRÁFICO 2 - NÍVEIS DE FORMAÇÃO DOS FORMADORES
- GRÁFICO 3 - TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL
- GRÁFICO 4 - TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO FORMADOR DE PROFESSORES

LISTA DE QUADROS E ESQUEMA

QUADRO 1	- TOTAL DE DISSERTAÇÕES E TESES DISPONIBILIZADAS NO SITE DA CAPES – 2010-14
QUADRO 2	- CARACTERIZAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DESTA PESQUISA
QUADRO 3	- OS SABERES DOS PROFESSORES
QUADRO 4	- CATEGORIZAÇÃO DOS ELEMENTOS PRESENTES NO INSTRUMENTO DE PESQUISA
ESQUEMA 1	- A COMPOSIÇÃO DO <i>HABITUS</i> FORMADOR

LISTA DE SIGLAS

CNE	- Conselho Nacional de Educação
CEB	- Conselho de Educação Básica
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEB	- Secretaria da Educação Básica
MEC	- Ministério da Educação
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
IEPPEP	- Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
PROFA	- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
OBJETIVOS DA PESQUISA.....	7
CAPÍTULO 1. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	11
1.1 O OBJETO DA PESQUISA E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	11
CAPÍTULO 2 CONCEITUANDO E CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	24
2.1 O CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	24
2.2 OS SABERES DOCENTES, O CONCEITO DE HABITUS, HABITUS PROFESSORAL E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	30
2.3 A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO DO HABITUS	39
CAPITULO 3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INFANTIL	47
3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	50
CAPÍTULO 4. A FORMAÇÃO CONTINUADA E O FORMADOR DE PROFESSORES.....	54
4.1 QUEM É O FORMADOR DE PROFESSORES?	54
4.2 O FORMADOR DE PROFESSORES, O <i>HABITUS</i> PROFESSORAL E O <i>HABITUS</i> FORMADOR.....	58
4.2.1 O entendimento do <i>habitus</i> formador a partir da categorização dos instrumentos de pesquisa.....	60
4.2.2 A expressão da atuação dos formadores de professores.....	66
4.3 ELEMENTOS NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES.....	71
CONCLUSÃO - CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	75
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICES	87

INTRODUÇÃO

Escrever uma introdução é como escrever uma carta. Uma carta conta a alguém novidades, conquistas, medos, segredos; uma carta registra sentimentos. Esta introdução não é propriamente uma carta, mas tem um mesmo significado afetivo de quando vamos escrever “boas novas”, pois expressa o significado desta pesquisa, que foi muito importante para minha trajetória pessoal e profissional e que está imbricada por minhas experiências, por meus saberes e por todos os conhecimentos apreendidos ao longo destes quase dois anos de estudos. Esta pesquisa teve como base minhas experiências enquanto criança, enquanto filha de professora, enquanto estudante de Magistério e de Pedagogia, enquanto professora de crianças pequenas e enquanto formadora de professores.

A história começou assim...

Desde criança, eu tinha um sonho de que quando crescesse queria ser professora... E assim minha trajetória se fez. Durante a realização do curso de Magistério no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Piloto (IEPPEP), e da graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR), tive oportunidades para exercer a docência, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e em instituições privadas de ensino, e todas elas tiveram fundamental importância para o meu desenvolvimento profissional docente.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, passei para um segundo momento de minha formação profissional, quando realizei o primeiro curso de especialização na área de Educação. Nesse momento fui convidada a atuar na área de formação de professores, campo de atuação que eu desconhecia, mas para o qual me encorajei a enfrentar a partir da experiência que eu havia adquirido nas instituições de ensino. Por que não partilhar saberes e experiências? Essa experiência como formadora de professores marcou sensivelmente o desejo pela realização desta pesquisa, pois conta com o exercício da minha profissionalidade e das disposições que adquiri e incorporei

ao meu fazer durante estes dez anos em que atuo diretamente com formação de professores.

Neste percurso da minha trajetória profissional, convivi com muitos professores: os que me ensinaram e foram meu exemplo, os que me motivaram a ser professora, aqueles com quem tive a oportunidade de, como formadora, partilhar os saberes adquiridos. Convivi também com crianças que me desafiavam a cada dia e pelas quais eu fazia o melhor que sabia. Foram elas que me incentivaram a procurar ser uma professora cada vez melhor.

Independente do lugar onde eu estava, fosse na escola ou em espaços de formação continuada, uma condição sempre me pareceu inerente à profissão: a necessidade de estudar, de se aprimorar, de se desenvolver, de pensar sobre a ação docente. Essa percepção se potencializou quando passei a atuar exclusivamente na formação de professores e comecei a observar os relatos de participantes nos momentos de formação. Para alguns, o momento era “inválido, sem sentido, sem conexão com a prática”. Para outros, “muito teórico, mas atendeu às expectativas”, ou ainda: “não era adequado à realidade”, “não atendeu às necessidades para a realização do trabalho em sala de aula”, “não atendeu às expectativas coletivas e tampouco às pessoais”. Essas inquietações despertaram em mim o desejo de pesquisar de forma mais aprofundada sobre como o professor entende a formação continuada. As questões que então nortearam minha curiosidade em investigar se referiam a: quais são os modelos de formação que atendem às expectativas dos professores; quais são, de fato, as expectativas do professor em relação aos seus momentos de formação; qual é o lugar da teoria e da prática nos momentos de formação; quais são os saberes do professor que devem ser considerados; quais são estes saberes; a partir dos momentos de formação, o professor analisa e reflete sobre sua prática?

Com todas essas inquietações, passei ainda a refletir sobre o papel e a ação do formador de professores, questionando-me como esse profissional compreende o seu papel na formação continuada e sobre como o formador de professores planeja a sua atuação.

Diante deste contexto, é importante relatar que esta pesquisa está imbricada com questões que surgiram na minha atuação profissional, uma vez que:

[...] as realidades pessoais podem ser de primordial importância, tanto para a escolha e orientação da investigação, como para o investigador. Fazemos, frequentemente, investigação para descobrirmos mais sobre nós próprios. Isto não significa que sejamos indulgentes, mas sim que é essencialmente através do *self* que compreendemos o mundo. Por sua vez, as descobertas que fazemos se refletem no *self*, que afeta a investigação, e assim sucessivamente (WOODS, 1996, p.11).

O contexto pessoal, as experiências pelas quais passei como professora e como formadora e as questões norteadoras citadas anteriormente me motivaram a buscar na pesquisa uma melhor compreensão dos aspectos relativos à formação de professores e então realizar um curso de Mestrado na Universidade Federal do Paraná com o objetivo de realizar investigações sobre este campo, mais especificamente sobre o papel do formador de professores de Educação Infantil, delineando a seguinte questão: **de que maneira os formadores de professores da Educação Infantil expressam a sua atuação, a partir de seu *habitus* e de sua experiência docente?** O que se pretende, portanto, é pensar sobre a atuação dos formadores de professores em momentos de formação continuada, considerando a possibilidade de realizar proposições sobre a formação e atuação dos formadores de Educação Infantil.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta dissertação tem como objetivo geral apontar como se constitui a atuação do formador de professores de Educação Infantil, a partir de seu *habitus* e de sua experiência docente.

Como objetivos específicos elencam-se:

- identificar a percepção dos formadores de professores de Educação Infantil sobre o seu papel nos momentos de formação;

- assinalar qual é a influência do *habitus* e do *habitus* professoral no trabalho do formador de professores de Educação Infantil.

Sobre a temática “formação de professores”, no campo teórico, a preocupação ocorre em duplo contexto: um lado se volta para a qualidade no processo de aprendizagem das crianças e outro se volta para a necessidade de uma formação adequada às necessidades do professor, da escola, do contexto educativo como um todo. Nesse movimento, a formação de professores é um tema bastante discutido e pesquisado atualmente, visto “a crescente expansão do valor da educação como processo universal, contínuo e permanente, condição para a vida social e para o desenvolvimento dos grupos sociais e da vida econômica” (ROMANOWSKI, 2011, p.14907).

No Brasil, a partir da década de 1980, começou a haver uma reflexão sobre as diferentes maneiras de se prepararem os professores para a atividade docente. A visão sobre a docência começa a se caracterizar em políticas de formação. Atualmente o tema continua sendo discutido e diversas propostas na esfera pública estão vigentes para atender à formação (ou à falta de formação) dos profissionais da educação. Programas governamentais vêm trazendo possibilidades de estudo e reflexão sobre o trabalho docente, a partir de formações voltadas ao professor, como, por exemplo, o PROFA (MEC, 2001) ou o PNAIC (MEC, 2013), programas que tomaram também como ponto de partida a necessidade de melhorar os processos de formação de professores e de formadores de professores, que são os agentes fundamentais na busca por mudanças significativas no campo educacional. No campo acadêmico, são inúmeras as pesquisas realizadas sobre a formação de professores, sob diferentes perspectivas¹: modelos de formação, saberes docentes, currículo, análise de políticas públicas, ou seja, o trabalho docente ocupa lugar de destaque nas pesquisas e análises dos processos educativos e das preocupações educacionais.

Algumas das publicações editadas pelo Ministério da Educação voltadas à Educação Infantil ou aos demais segmentos de ensino como: Referenciais

¹A partir de dados verificados no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Para realizar tal diagnóstico sobre trabalhos que abordavam o tema, utilizaram-se, como palavras-chave, termos como: formação de professores, formadores de professores e educação infantil.

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998); Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 2002), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) indicam que a formação continuada de professores tem ocupado um espaço de reflexão, revisão e destaque no cenário nacional, apontando para a necessidade de se reverem os processos/modelos de formação.

As pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes sofreram, na década de 1990, o impacto de uma nova tendência voltada à relação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional e voltada também ao olhar sobre os diferentes saberes mobilizados pelo professor no exercício da docência. Nesse período, destacam-se as pesquisas e publicações de pesquisadores internacionais, como Nóvoa, Tardif, Lessard e Lahaye, que valorizam a prática individual e coletiva como mobilizadores de aprendizagem, a partir da trajetória de cada profissional.

A tendência atual para a formação de professores volta os esforços para a profissionalização do trabalho docente, considerando que “o profissional de ensino deverá ser formado sob a égide de saberes e competências reagrupados em referências (ou em uma base de conhecimentos) tiradas da análise da prática pedagógica ou não”. (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p.143).

A partir dessa tendência, refletir sobre a formação requer traçar um panorama não somente sobre o contexto da formação mas também sobre os saberes necessários à docência, sobre as características específicas da Educação Infantil e, como proposto neste estudo, alinhar esses estudos ao papel do formador de professores, que apresenta disposições específicas para ensinar e que mobiliza, na ação educativa, os saberes advindos de sua experiência como aluno e como professor. Nessa perspectiva, os formadores de professores são aqueles que atuam dentro da escola, que orientam os professores iniciantes ou os mais experientes, que atuam nas universidades formando o profissional professor, ou ainda os que atuam em momentos de

formação continuada com cursos, palestras, seminários, momentos reflexivos dentro ou fora da escola.

De fato, também é por meio da formação que o profissional professor constrói sua identidade, incorpora suas disposições de classe profissional, adquire os saberes, compartilha e precisa contar com profissionais formadores que compreendam o seu papel no desenvolvimento profissional de cada professor.

Para poder interpretar os significados da prática dos formadores de professores participantes desta pesquisa, foi utilizado o referencial teórico de Pierre Bourdieu, considerando a prática de cada profissional, as relações que este estabelece na ação pedagógica no campo social, as disposições adquiridas em sua formação profissional e pessoal e a influência que exercem no momento da ação pedagógica.

Nesta pesquisa, a escolha pelo formador atuante com professores da Educação Infantil se deu por ser a minha área de atuação profissional e pela necessidade de integrar os mais recentes estudos sobre a educação da infância aos estudos sobre o processo de formação de professores.

Finaliza-se esta introdução, indicando que o trabalho está assim organizado: o **primeiro capítulo** descreve o processo de pesquisa justificando as escolhas metodológicas para a coleta e análise de dados. O **segundo capítulo** situa e fundamenta a concepção sobre a formação de professores na contemporaneidade. O **terceiro capítulo** apresenta apontamentos sobre a Educação Infantil e a especificidade da docência nesse período da escolarização e, portanto, o porquê de o formador de professores conhecer as características próprias dessa etapa. O **quarto capítulo** objetiva levantar apontamentos sobre o formador de professores, apresentando a análise dos dados coletados e pesquisa empírica. Por fim, **as considerações finais** em que serão retomados os resultados da pesquisa e lançadas proposições sobre o trabalho do formador de professores e, diante de todo o exposto, as possibilidades de se pensar a atuação e a constituição do *habitus* de formadores de professores da Educação Infantil.

CAPÍTULO 1. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

1.1 O OBJETO DA PESQUISA E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Realizar uma pesquisa em Educação, que tem como sujeitos os profissionais (no caso, formadores de professores) que exercem sua atividade em diferentes contextos, tempos, espaços, com pessoas que têm trajetórias diferentes umas das outras, implica compreender a pesquisa num processo dinâmico que entende as ações humanas e sua relação com o contexto nos quais estão inseridas. Vale destacar que a opção metodológica de uma pesquisa científica na área da Educação não pode ser caracterizada somente pela escolha de técnicas e abordagens, mas principalmente pelo processo de organização, sistematização, análise e reflexão que será realizado mediante o problema que está sendo estudado.

Optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa que permite compreender o contexto e o problema apresentados e atende às peculiaridades de uma pesquisa em Educação, que se realiza por agentes em interação constante e que apresentam diferentes níveis de conhecimento e em espaços diferentes:

[...] a pesquisa em educação carrega diversas peculiaridades, pois trabalha com um objeto de estudo multidimensional, mutante, complexo em que o caráter sócio-histórico de suas práticas faz com que cada situação educativa seja sempre única, irrepetível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade (FRANCO, 2003, p.189).

A pesquisa em Educação, durante a sua realização, apresenta particularidades que a tornam singular, complexa e que permitem uma construção metodológica em contexto. A partir dos pressupostos teóricos iniciais, o tipo de pesquisa referida se organiza e é finalizada no próprio processo de investigação, sem desconsiderar a necessidade do rigor no

processo de investigação e da escolha de métodos e estratégias que permitam fazer a recolha e a análise dos dados.

Assim sendo, este capítulo se justifica pelo desejo de explicitar a trajetória da pesquisa e o percurso metodológico traçado, detalhando a escolha dos procedimentos, da metodologia e os instrumentos de coleta e a análise de dados. Nesta seção, será descrita parte desse percurso a fim de que se possa compreender como se chegou às considerações finais.

Para iniciar a pesquisa, optou-se inicialmente pela realização de leituras que fundamentassem o campo da formação de professores. A partir daí, definiram-se algumas questões iniciais para orientar o estudo e surgiu então a necessidade de se compreender como se dá a pesquisa no campo educacional e de cunho qualitativo. Os estudos de Lessard-Hébert *et al.* (2008), Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (1999) indicaram o percurso metodológico antes de ir ao campo empírico, nas orientações sobre como desenvolver questionários, entrevistas e sobre como proceder à análise de dados.

Como segundo momento de estudo, foi realizada uma pesquisa na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre os trabalhos que abordavam o tema “formação de professores”, formadores de professores e educação infantil (utilizando estes segmentos como palavras-chave). Sobre as pesquisas realizadas e defendidas nos anos de 2010 a junho de 2014 com as palavras-chave descritas anteriormente, realizou-se um levantamento quantitativo que pode ser visualizado no QUADRO 1. A opção por analisar o recorte a partir de 2010 se deu por ser o ano de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que norteou as práticas voltadas para este nível de ensino.

ANO	MESTRADO	DOUTORADO	TOTAL
2010	0	0	0
2011	3	0	3
2012	2	1	3
2013	1	0	1
2014 (até o mês de julho)	0	0	0

QUADRO 1 - TOTAL DE DISSERTAÇÕES E TESES DISPONIBILIZADAS NO SITE DA CAPES – 2010-14

FONTE: Base de dados CAPES

NOTA: Dados organizados pela autora.

Observa-se, como mostra o Quadro 1, que as pesquisas com foco no formador de professores ainda são em número reduzido. Em quase cinco anos, foram realizados apenas sete trabalhos de pesquisa, num montante de mais de 290 pesquisas sobre a formação de professores, o que se comprova ao fazer uma pesquisa na base de dados da CAPES, utilizando-se apenas das palavras-chave “formação de professores” e “educação infantil” (excluiu-se, portanto, a palavra-chave “formadores de professores”).

Após a leitura de todas as sete produções, uma foi selecionada para análise mais aprofundada, por ser a que mais se aproxima deste estudo no que diz respeito à problemática apresentada e o foco mais preciso ao formador de professores, a saber, o estudo de Gastaldi (2012), que teve como objeto de investigação os processos formativos relativos à inserção dos formadores em um modelo de formação continuada colaborativo em uma rede de ensino pública municipal. Na pesquisa de Gastaldi (2012)², o formador de professores foi entendido como “aquele que desenvolve práticas de formação continuada e é figura central na organização e desenvolvimento de espaços de reflexão e construção coletiva de conhecimentos no trabalho de formação”.

Além dos estudos encontrados no banco de testes e dissertações da CAPES, procedeu-se também à leitura da pesquisa de Nadolny (2010), que tratou das estratégias de formação que possibilitam a reflexão sobre a prática (voltada à linguagem movimento) e cujo referencial teórico indicado colaborou para o presente projeto. A análise dessas pesquisas possibilitou uma maior

² Extraído da página do resumo da dissertação desta autora.

aproximação com os estudos que vêm sendo realizados sobre o tema “formadores de professores”.

Posteriormente à análise do que se tem produzido no campo científico educacional sobre o tema, foram realizadas leituras sobre a formação de professores para compreender o contexto em que o tema está inserido no campo teórico e quais avanços ocorreram nos últimos anos. Essas ações possibilitaram uma aproximação teórica com a temática e auxiliaram na definição das questões que nortearam a pesquisa, bem como nas inferências que serão feitas a partir dos dados coletados no campo empírico.

A pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES bem como o estudo teórico sobre o tema também contribuíram com o desenvolvimento de um estudo exploratório, proposto como tarefa para ser desenvolvida na disciplina de Seminário de Pesquisa da Linha Cultura, Escola e Ensino do PPGE/UFPR. No referido estudo, foi planejada e realizada, como forma preliminar de coleta de dados, uma roda de conversa com professores de Educação Infantil atuantes em redes municipais de ensino, que participam de momentos de formação continuada realizados por um sistema de ensino³, para averiguar qual era a apreciação destes profissionais sobre os momentos de formação continuada. Essa roda de conversa constituiu-se na escuta e recolhimento de depoimentos de alguns professores atuantes na educação infantil sobre os momentos de formação continuada pelos quais passaram. Esta conversa foi iniciada por algumas questões norteadoras que instigaram as professoras a relatarem sobre esses momentos de formação, o que foi fundamental para o recorte do objeto de pesquisa, pois todas as professoras participantes sinalizaram para o papel do formador de professores como importante na mobilização dos saberes e experiências que possuem. É necessário registrar a importância desse estudo exploratório para a continuidade da pesquisa, pois foi por meio dele que se definiu uma mudança de percurso: a proposta inicial do estudo era a de observar as percepções de professores sobre a formação continuada, porém, com base nos apontamentos

³ Esses professores trabalham em redes municipais de ensino do Paraná conveniadas a um sistema de ensino privado que, além de oferecer material didático a alunos e professores, também oferece formação continuada presencial para os professores e gestores e acompanhamento pedagógico nas escolas.

trazidos pelas professoras na roda de conversa, ficaram indicadas novas possibilidades e a escolha foi a de pesquisar sobre a atuação do formador de professores.

A partir dos dados registrados na roda de conversa com professores, definiu-se que os agentes participantes da pesquisa seriam formadores de professores. Foram selecionados então vinte formadores que atuam em diversas regiões do Brasil por meio de uma instituição privada especializada em formação continuada de professores, tomando como critério os que atuam, com maior frequência, em formação para a Educação Infantil. Uma das atividades realizadas por esta instituição é a formação continuada dos professores de diversas redes municipais de ensino.

Para levantar os dados da pesquisa, elaborou-se o instrumento de coleta de dados (Apêndice 1), composto por sete questões, sendo duas delas para averiguar a experiência de cada formador e cinco para averiguar a trajetória profissional e as percepções dos formadores sobre a formação continuada e o seu papel nesses momentos.

O instrumento de coleta de dados configurou-se em uma importante ferramenta, em que se puderam averiguar as opiniões dos formadores pesquisados, bem como indicar novos encaminhamentos para a pesquisa.

A primeira leitura do instrumento foi realizada para caracterizar o grupo participante da pesquisa. Como demonstra o Quadro 2, esses formadores de professores apresentam diferentes formações e tempos de atuação/experiência de trabalho na Educação Infantil:

FORMA DOR	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	MESTRADO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	DOCTORADO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO FORMADOR
A	Pedagogia	SIM	SIM	Em curso	De 5 a 10 anos	De 5 a 10 anos
B	Psicologia	SIM	NÃO	NÃO	Não tem	Menos de 5 anos
C	Ciências Econômicas	SIM	NÃO	NÃO	Menos de 5 anos	Menos de 5 anos
D	Pedagogia	SIM	Em curso	NÃO	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos
E	Pedagogia	NÃO	NÃO	NÃO	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos
F	Pedagogia	NÃO	NÃO	NÃO	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos
G	Pedagogia	SIM	NÃO	NÃO	De 5 a 10 anos	Menos de 5 anos
H	Pedagogia	SIM	SIM	NÃO	Menos de 5 anos	De 5 a 10 anos
I	Pedagogia	SIM	NÃO	NÃO	De 5 a 10 anos	Mais de 10 anos
J	Pedagogia	SIM	NÃO	NÃO	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos
K	Pedagogia	SIM	NÃO	NÃO	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos
L	Pedagogia	SIM	NÃO	NÃO	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos
M	Letras	SIM	NÃO	NÃO	Menos de 5 anos	De 5 a 10 anos
N	Pedagogia	SIM	NÃO	NÃO	De 5 a 10 anos	Menos de 5 anos
O	Pedagogia	SIM	NÃO	NÃO	Menos de 5 anos	De 5 a 10 anos
P	Educação Física	SIM	NÃO	NÃO	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos
Q	Pedagogia	SIM	NÃO	NÃO	Mais de 10 anos	Menos de 5 anos
R	Pedagogia	SIM	SIM	NÃO	Mais de 10 anos	De 5 a 10 anos
S	Pedagogia	SIM	SIM	NÃO	De 5 a 10 anos	De 5 a 10 anos
T	Pedagogia	SIM	NÃO	NÃO	Mais de 10 anos	Menos de 5 anos

Quadro 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DESTA PESQUISA.

FONTE: Instrumento de coleta de dados construído pela pesquisadora.

NOTA: Dados organizados pela pesquisadora.

Dos vinte profissionais que responderam à pesquisa, todos apresentam curso de graduação, sendo a grande maioria em Pedagogia, conforme mostra o GRÁFICO 1.

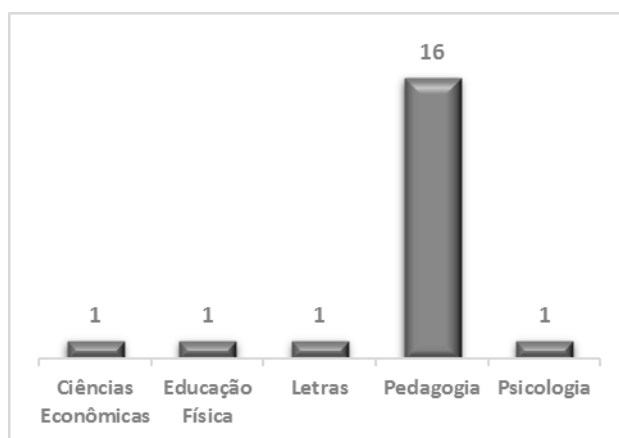


GRÁFICO 1 - CURSOS DE GRADUAÇÃO REALIZADOS PELOS FORMADORES

Fonte: Instrumento de coleta de dados construído pela pesquisadora.

NOTA: Dados organizados pela pesquisadora.

Dos vinte formadores, dezoito concluíram curso de Especialização e quatro concluíram curso de Mestrado.

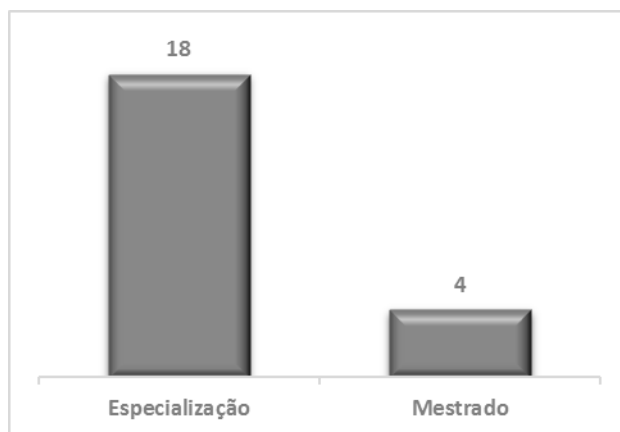


GRÁFICO 2 – NÍVEIS DE FORMAÇÃO DOS FORMADORES

Fonte: Instrumento de coleta de dados construído pela pesquisadora.

NOTA: Dados organizados pela pesquisadora.

Metade do grupo de formadores tem mais de dez anos de experiência em Educação Infantil, de acordo com o GRÁFICO 3.

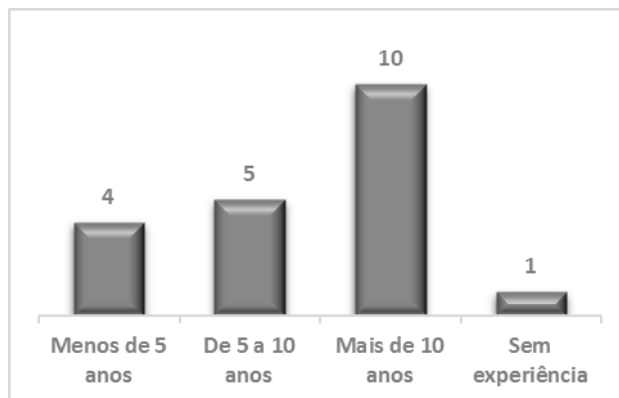


GRÁFICO 3 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Fonte: Instrumento de coleta de dados construído pela pesquisadora.

NOTA: Dados organizados pela pesquisadora.

O tempo de atuação como formador de professores é diverso para o grupo, de acordo com o GRÁFICO 4.

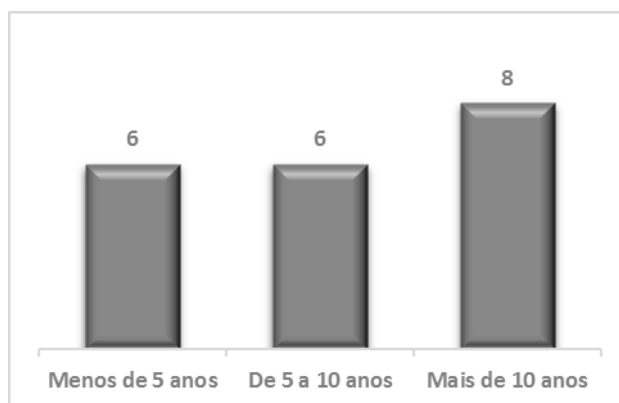


GRÁFICO 4 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO FORMADOR DE PROFESSORES

Fonte: Instrumento de coleta de dados construído pela pesquisadora.

NOTA: Dados organizados pela pesquisadora.

A partir da leitura inicial dos questionários, foi possível constatar que os profissionais que participaram dessa pesquisa, tornaram-se formadores a partir de diferentes contextos, sendo as duas situações mais predominantes:

- Pedagogo de escola que passou a ser responsável pela formação continuada em serviço dos professores com os quais trabalhava;
- Professor de sala de aula que, após certo tempo de atuação, buscou ampliar as possibilidades de trabalho realizando formação de professores.

Após a leitura dos dados iniciais dos instrumentos de pesquisa, procedeu-se à análise das questões, tomando-se como referência os estudos de Bardin e suas considerações sobre a análise de conteúdo (2006). Assim sendo, foi realizada uma pré-análise de todos os instrumentos, a exploração do material, buscando identificar as similitudes entre eles e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise, segundo os preceitos da análise de conteúdo, é a fase de organização e de sistematização das ideias iniciais sobre o material coletado em que se conduz um esquema para as operações seguintes. Essa fase inicial tem por objetivo a organização da pesquisa e se inicia com uma leitura flutuante, que é a leitura inicial de todo o material coletado, permeada pelas primeiras impressões do pesquisador. Segundo Bardin (2006), pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa em função das teorias adaptadas sobre o material coletado.

Após essa leitura, a autora sugere outra etapa denominada “escolha de documentos”, momento em que se escolhe o universo de documentos suscetíveis a fornecer informações sobre o problema levantado. Como todos os instrumentos apresentaram informações relevantes para a pesquisa, definiu-se que todos seriam analisados.

Para essa análise, as respostas foram compiladas, conforme os quadros apresentados no Apêndice 2. Para a organização desses quadros, foi indicada a pergunta, seguida de vinte respostas, em que se buscou identificar possíveis similitudes entre elas, a partir de três categorias. Na sequência, procedeu-se à exploração do material, etapa mais longa da análise, em que se buscou

compreender e interpretar as informações trazidas pelos formadores, à luz do referencial teórico estudado. Muitas colocações realizadas pelos formadores confirmam ou explicam as escolhas teóricas feitas para embasar esta pesquisa e, por isso, foram transcritas ao longo do texto.

Por fim, ainda como etapa indicada por Bardin (2006), realizou-se o tratamento, a inferência e a interpretação dos dados. De posse das primeiras inferências e interpretações das respostas, buscou-se a relação entre estas e os objetivos da pesquisa, o que poderá ser verificado nos capítulos 2 e 3 desta pesquisa.

A análise e a interpretação das respostas referentes às questões dos formadores de professores participantes desta pesquisa foram realizadas mediante a utilização do quadro teórico de análise de Pierre Bourdieu, que propôs uma teoria da ação prática e mostrou que a efetivação das práticas exercidas pelos agentes é decorrente de um *habitus* que está vinculado a um campo e à posse de determinados tipos de capitais.

Segundo Medeiros (2009), a partir de suas leituras e interpretações da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, por *habitus* entende-se o conjunto de disposições interiorizadas pelos indivíduos a partir do processo de socialização, mecanismo pelo qual se realiza a aprendizagem das relações sociais entre os agentes, assimilando e internalizando uma matriz cultural em condições objetivas de existência. Ainda de acordo com a interpretação de Medeiros (2009, p. 15),

Tais disposições, por estarem predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, geram e organizam práticas transferíveis a situações variadas e adaptadas de forma regulada e regular por princípios de ação, percepção e reflexão, ora consciente, ora inconsciente.

O conceito de campo refere-se a um

[...] espaço social estruturado e hierarquizado de posições multidimensionais (impostas aos seus ocupantes por sua situação atual e potencial na distribuição de diferentes espécies de poder e capital), sujeito a lógicas próprias em que se delimitam as práticas. (MEDEIROS, 2009, p. 16)

Nesta investigação, valeu-se do conceito de capital cultural, como uma forma de entender a dinâmica social do pensamento de Bourdieu, que afirmava que

[...] esta forma de capital, apresentada em três estados (objetivado, institucionalizado e em seu estado fundamental, incorporado), tem homologia com o capital econômico propriamente dito e permite seu possuidor obter vantagens ou lucros sociais. Este conceito permite construir um modo de representação que revela a estrutura, o sistema de relações e de dependências do universo social (MEDEIROS, 2009, p. 16).

O capital cultural, tipo de capital priorizado para a realização das análises por conta do objeto de pesquisa, não exclui os demais tipos, caso se mostrem aparentes, uma vez que é “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*” (BOURDIEU, 2013, p. 83).

Sobre o conceito de campo, Bourdieu apresenta em suas reflexões a noção de que cada campo tem suas propriedades e estruturas específicas que variam de acordo com a relação de força entre os agentes ou instituições envolvidas ou ainda de acordo com a distribuição do capital específico. Além disso, todas as pessoas inseridas em um determinado campo têm em comum certo número de interesses fundamentais ligados à própria existência do campo e, portanto, a relação entre *habitus* e campo está diretamente relacionada.

Assim sendo, com base nesse aporte teórico, pode-se afirmar que o *habitus* se constitui na relação entre o campo de inserção e o capital de cada formador, analisando prioritariamente aqui o capital cultural, influenciam diretamente sua prática no momento da ação educativa; no momento em que o formador deflagra as suas disposições, sejam elas adquiridas junto aos seus familiares (*habitus* primário) ou adquiridas nos demais espaços sociais ou profissionais e incorporadas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional (*habitus* secundário); no momento em que realiza a ação formativa. Cada um dos componentes sugeridos no quadro teórico de análise de Bourdieu precisa

estar interligado para que haja, de fato, consistência na investigação das lógicas de ação de cada agente. Para exemplificar isso, imaginemos o caso de um formador de professores, que utiliza seu montante de capital cultural, bem como os saberes que adquiriu em sua trajetória pessoal e profissional, no formato de capital cultural incorporado (*habitus*) e no formato institucionalizado, decorrentes de sua própria formação, para conhecer e estar em consonância com o professor, a escola, a criança, o sistema em que ou para o qual trabalha, visando resultados efetivos nas ações desenvolvidas. O processo de formação, neste caso, está imbricado pelas experiências pessoais, capital cultural e contexto de campo vividas pelo formador e isso pode representar a possibilidade de uma atuação que se aproxime das reais necessidades do professor que está em formação, de uma atuação mais contextualizada, mais reflexiva e que de fato possa orientar o professor para refletir sobre a sua prática, mobilizando-o para a busca de novos saberes.

Os profissionais que participaram desta pesquisa atuam na formação continuada de professores que utilizam materiais didáticos produzidos por um sistema de ensino, o qual oferece um conjunto de materiais e serviços aos municípios conveniados, composto por livros didáticos, materiais de apoio e formação continuada para professores e gestores, constituindo-se, nesse caso, num campo específico de atuação profissional.

Nesse contexto, todos os formadores⁴ participantes da pesquisa desenvolvem um trabalho seguindo um mesmo referencial teórico e a mesma perspectiva metodológica, planejando e realizando momentos de formação continuada a partir de material didático destinado à Educação Infantil.

Portanto, partiu-se da premissa de que esse grupo de formadores apresenta um *habitus* característico compatível ao campo e ao capital cultural aos quais estão vinculados, possibilidade esta que orientou a pesquisa e que

⁴ A atuação desses formadores de professores refere-se ao trabalho em um sistema de ensino, mas alguns deles, além de realizarem formação para professores da Educação Infantil, realizam também formação para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme experiência em sua trajetória profissional, a partir de critérios estabelecidos pela instituição.

será verificada mediante análise dos dados produzidos a partir do instrumento de pesquisa.

Descrita a trajetória metodológica da pesquisa, segue-se adiante na apresentação de extratos relevantes da leitura do referencial teórico selecionado no campo científico que subsidiou esta caminhada.

CAPÍTULO 2 CONCEITUANDO E CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

2.1 O CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente (TARDIF, 2012, p.20).

O campo da Educação, em grande parte, vive um processo de revisão de concepções sobre a criança, a infância, o currículo, as práticas que otimizam a aprendizagem, a avaliação, os espaços educativos. Paralelamente a essas revisões, desenvolve-se uma sociedade cada vez mais impactada pelo mundo científico e tecnológico, em que a informação se dissemina velozmente.

À Educação cabe um papel ambicioso no sentido de desenvolver indivíduos para que possam buscar o conhecimento e se tornem agentes de mudança na sociedade em que vivem. Diante desses apontamentos, torna-se notório o papel e o que se espera do professor, de sua formação, da importância da ação educativa nas escolas.

A formação de professores aparece como instrumento para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho e pode contribuir com os resultados esperados na melhoria da qualidade na educação, orientando o professor em sua prática educativa. No Brasil, a formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade de ensino (GATTI; BARRETO, 2009; NUNES, 2001; MONTEIRO, 2001).

A reflexão sobre a formação de professores pode ser realizada a partir de diferentes pontos de vista e diferentes conceitos. Nesta dissertação, a escolha foi feita a partir do termo *bildung*, de origem alemã, entendido como um processo autoformativo, no sentido de uma forma de crescimento e desenvolvimento social e cultural (MARCELO, 2013, p.20). Os apontamentos sobre a formação irão sempre referir-se à “capacidade de transformar em

experiência significativa os acontecimentos que geralmente ocorrem no cotidiano, tendo como horizonte um processo pessoal e coletivo” (LOTHELIER, citado por HONORÉ, 1980).

Para Berbaum, citado por Marcelo (2013), uma ação de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades, explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança.

A formação não será entendida aqui como treino, mas como um processo em que os agentes contribuem para seu processo de formação a partir dos saberes e experiências que possuem. A formação é também um dos eixos que possibilitam uma qualidade educacional, sem desconsiderar os demais movimentos articuladores que permeiam o trabalho docente.

A formação, segundo Marcelo (2013), pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema sócio econômico, ou da cultura dominante, processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa ou ainda como formação enquanto instituição.

Como conceito, o mesmo autor acima citado propõe a formação de professores como:

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO, 2013, p. 26).

Considerando os apontamentos de Berbaum, citado por Marcelo (2013), o conceito de formação também está ligado à ação com adultos, a qual visa à aquisição de saberes e de saber fazer, por isso, tem uma função social que implica a troca de experiências entre agentes e também uma maturação

interna. Nas ações de formação, geralmente o formador escolhe os instrumentos, os meios, as ferramentas que vai utilizar, entretanto, para que haja mudança, é preciso uma ação consciente entre formador e professores, considerando os elementos que compõem a formação, a saber: os professores como profissionais, as escolas em que ensinam, os alunos como agentes sociais, o currículo, a cultura da escola⁵ e a cultura escolar⁶.

Olhar a formação de professores diante desses componentes reforça a necessidade do isomorfismo que deve existir entre a formação e a prática profissional. A formação, para Marcelo (2013), representa um encontro entre pessoas adultas, entre formador e formandos com intenção de mudança e exige, portanto, participação consciente. Essa participação consciente é que vai determinar a efetiva aprendizagem do professor nesses momentos de formação, visto que, se ele participa de uma formação motivado por uma necessidade pessoal, pressupõe-se que isso acarrete uma melhor aprendizagem e uma efetiva troca de experiências.

A formação de professores, segundo Marcelo (2013), envolve os processos de formação, preparação, profissionalização e a socialização de professores baseados em princípios que expliquem a necessidade de olhar para a formação não como treino, mas como forma de potencializar uma cultura formadora que gere novos processos na teoria e na prática. Compilando os princípios sugeridos pelo autor, é preciso:

- conceber a formação como um processo contínuo, interligando a formação inicial e a continuada;
- integrar a formação dos professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, planejando estratégias para facilitar a melhoria da qualidade de ensino;

⁵ “Cultura da escola” é um termo utilizado por Forquin (1993) para caracterizar a escola como um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.

⁶ Já “cultura escolar”, Forquin define como “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p.167).

- planejar a formação em contexto, alinhando a formação ao desenvolvimento organizacional da escola;
- integrar a formação dos professores aos conteúdos acadêmicos, ou seja, o professor durante a formação precisa refletir sobre como os conhecimentos acadêmicos e científicos serão transpostos para o conhecimento didático, trabalhado na escola, apresentando congruência entre eles;
- integrar teoria e prática, orientando o professor para a ação;
- buscar a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, além da forma como esse conhecimento se transmite;
- aprender e ensinar não é um processo homogêneo para todos, portanto conhecer o sujeito e o contexto em que ele trabalha é condição fundamental para desenvolver as potencialidades de cada um;
- possibilitar a reflexão sobre a ação e indagação sobre as práticas.

No campo empírico foi possível verificar que alguns agentes da pesquisa corroboram, em seus depoimentos, parte dos preceitos localizados na teoria. Para alguns dos formadores participantes desta pesquisa, a formação é entendida como:

[...] um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários ao desempenho profissional, tendo como objetivo assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos, não descartando a formação inicial do professor. A formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor quando conseguir formar um professor: dotado de uma fundamentação teórica consistente; competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe; consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, visto que a mesma não se resume à sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no seu andamento e que estão em permanentes e rápidas mudanças (FORMADOR E).

[...] um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários ao exercício da profissão, realizado após a formação inicial. Tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade aos educandos. Ela se dá através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções proporcionado pelos programas de formação continuada. Permite vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola, o ensino, a aprendizagem, a avaliação, etc. (FORMADOR N)⁷.

Buscando superar uma concepção individualista de práticas habituais de formação permanente, diversos autores vêm indicando a necessidade de olhar a formação de professores numa perspectiva mais ampla, incorporando-a como desenvolvimento profissional docente. De acordo com essa visão, o próprio conceito de desenvolvimento já apresenta a ideia de continuidade, superando a justaposição entre a formação inicial e continuada.

Essa perspectiva pressupõe uma abordagem em relação à formação de professores que valorize o contexto, a organização, os saberes do professor e que seja voltada para a mudança, numa ideia de processo. Adotando essa abordagem, Marcelo (2013) busca aproximar o conceito de formação de professores à ideia de desenvolvimento profissional dos professores. Cabe uma breve explicação sobre este conceito, que ainda é novo no campo da formação de professores.

Durante décadas os termos “treinamento”, “formação permanente”, “formação continuada” e “capacitação em serviço” foram utilizados para designar algum momento da formação do professor. Foram e são usados ainda termos como “capacitação” ou “reciclagem”, que sugerem o descarte da experiência e da história vivida pelo professor. Para Kramer, “toda proposta pedagógica tem uma história e nela, a formação dos profissionais envolvidos está presente de maneira central, sobretudo quando oferece possibilidades de lembrar a trajetória e de refletir sobre a prática” (KRAMER in MACHADO, 2009, p.119).

Sob o ponto de vista teórico, estes termos/conceitos marcaram períodos e compreensões distintas sobre a formação dos professores, sem por vezes

⁷ Dados colhidos em questionário preenchido por formadores de professores atuantes em instituição privada de ensino. Será preservada a identidade das participantes aqui nominadas Formadora A, Formadora B, Formadora C e assim sucessivamente sem haver correspondência com a letra inicial de nome e sobrenome.

considerar o caráter coletivo em que ele está inserido, ou apenas considerando-o como treino de caráter pontual. O conceito de desenvolvimento profissional docente vem olhar para o professor como profissional do ensino e tem uma conotação de continuidade de formação, de desenvolvimento e pressupõe uma abordagem orientada para a mudança e uma atitude do profissional voltada para a pesquisa. Atualmente, utiliza-se o termo “desenvolvimento profissional” por ter “[...] uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (MARCELO, 2013, p.137).

Independentemente do nome utilizado, o desenvolvimento profissional é um aspecto vital do trabalho da identidade pessoal e profissional de cada educador e constitui um elemento essencial para garantir a qualidade das interações entre os formadores, professores, crianças e demais envolvidos entre todos os implicados no processo educativo.

Para Day (2001), as experiências de aprendizagem fazem parte do processo de desenvolvimento profissional, tomando como conceito de desenvolvimento profissional o processo por meio do qual os professores

[...] reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem, de forma crítica [...] o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p.21).

Ainda assim, neste estudo, será mantido o uso do termo “formação continuada”, pois um não exclui o outro. O conceito de desenvolvimento profissional docente situa a formação continuada

“num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto atividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados atualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora das mesmas instituições” (DAY, 2001, p. 203).

Segundo Nadolny (2010), a formação continuada é, também, um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor.

As análises sobre a atuação do formador de professores nesta pesquisa valem-se deste conceito de formação continuada, tomando como foco a formação pós-inicial e em um contexto específico de formação continuada, conforme descrito anteriormente.

2.2 OS SABERES DOCENTES, O CONCEITO DE *HABITUS*, *HABITUS* PROFESSORAL E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor (MARCELO, 2013, p.23).

As reflexões sobre a formação de professores e também sobre o formador de professores centram-se em como ensinar o docente a utilizar com seus educandos os conhecimentos adquiridos durante sua própria formação e seu desenvolvimento profissional. O conhecimento dos professores formadores se compõe, além do conhecimento da teoria que embasa a prática docente, do conhecimento adequado dos conteúdos disciplinares que serão ensinados; do conhecimento didático do conteúdo a ser ensinado; do conhecimento do contexto do trabalho, e ainda de uma formação pedagógica para o planejamento e o desenvolvimento de ações destinadas a um adulto profissional, neste caso o professor (MARCELO, 2013). E todos estes componentes estão ainda relacionados e expostos à experiência e formação pessoal de cada profissional.

Independente se a atuação é com crianças, adolescentes ou adultos: ao ensinar, o professor mobiliza sua variedade de saberes, reutiliza-os no trabalho, para e pelo trabalho:

a experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2012, p. 21).

A produção desses saberes acontece na escola, na ação, pois estão diretamente relacionados às situações concretas postas em sala de aula e que contam com a improvisação e as habilidades pessoais do professor. Lidar com essas condicionantes e variáveis permite a ele desenvolver o seu *habitus*, ou seja, as disposições adquiridas/incorporadas da e na prática.

Para Libâneo (2001), a escola é também ambiente de aprendizagem e de construção de saberes:

[...] a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação [...] um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão [...] Há muitos exemplos de que a organização da escola funciona como prática educativa (LIBÂNEO, 2001, p.20).

Por ser um espaço de formação, um local de aprendizagem sobre a docência e é na escola que o professor utiliza e desenvolve os saberes e as competências do ensinar. A prática docente, efetivada na escola, é a expressão desse saber construído e experienciado e também fonte de seu desenvolvimento. Esses saberes desenvolvem-se na escola, a partir da cultura escolar, da interação com os outros agentes e a partir de três objetos descritos por Tardif (2012) e que constituem a prática e a condição da profissão:

- as relações e interações que os professores desenvolvem com seus pares, no campo da prática;
- as normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
- a instituição composta por funções diversificadas e da qual ele faz parte.

Em relação a esses objetos é que se levantam reflexões nos estudos sobre formação. A primeira delas refere-se ao distanciamento entre a formação inicial e a realidade encontrada em sala de aula, o que pode por vezes instigar no professor uma reavaliação da formação em que este realiza julgamentos relativos. Outro aspecto levantado é o fato de o professor, a partir da

experiência fundamental adquirida nos primeiros cinco anos de docência, gerar uma maneira pessoal de ensinar, que vai sendo moldada ao longo da sua trajetória profissional. Um dos objetivos da formação continuada é favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, porém Nóvoa (1997) ressalta que é preciso que a formação promova a preparação de professores reflexivos que possam assumir a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional. Nesse caminho, é preciso que a “formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (NÓVOA, 1997, p. 24).

Se para uma mudança educativa necessária, a formação do professor precisa passar por uma revisão, os professores precisam ter condições de, no exercício da profissão, aprender e refletir sobre a prática na prática; precisam colocar à prova seus conhecimentos, seus saberes, sua experiência.

O conhecimento socialmente adquirido para o exercício da docência é um ponto central para definir e afirmar a profissionalidade. O ato de ensinar é desempenhado por muitos agentes que não somente educadores, e ser professor exige um conjunto de saberes necessários ao exercício pleno da docência. E quais saberes são estes?

Na perspectiva de Tardif (2012), percebe-se que, no âmbito dos ofícios e profissões, não seria possível falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. Para o autor, “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2012, p.11).

Esses saberes, denominados *saberes docentes* têm sido objeto de discussão por parte de um grande número de pesquisadores nacionais e internacionais, dentre os quais se destacam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (2009), Tardif e Gauthier (1996), Pimenta (2006, 2012), Imbernón (2010), Nóvoa (1997), que têm procurado mostrar a sua importância para a formação, a atuação e o desenvolvimento dos professores.

Esses estudos definem que o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade dela, com sua experiência de vida, com suas

experiências no trabalho, com a relação desses agentes com a escola. Por esse motivo, é preciso olhar a formação a partir desses saberes, que são elementos constitutivos do trabalho docente.

Para Tardif (2012, p.16),

“os saberes de um professor são uma realidade social, materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também ao mesmo tempo os saberes dele”.

Embora os professores utilizem diferentes saberes (pessoais, provenientes da formação, provenientes de programas e livros didáticos, provenientes da experiência), estes estão a serviço do trabalho, mediados por ele, fornecendo subsídios para o enfrentamento e a solução dos desafios relativos à docência. A relação dos professores com os saberes é mediada pelo trabalho, sendo, portanto, plural, heterogênea e envolvendo conhecimentos e um saber fazer bastante diversos.

Quando se planeja a formação do professor, ela precisa ser refletida à luz dos saberes dos professores e das realidades específicas de seu trabalho, articulando os conhecimentos científicos sobre o ensino aos saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Nesse sentido, a atuação do formador está imbricada por elementos que constituem a prática docente como um todo e esses saberes compõem essa prática. Por isso, a necessidade de entender a constituição desses saberes buscando elementos para analisar o trabalho do formador, relacionando-os à prática da Educação Infantil.

Se se entende que o professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação, vê-se o “saber profissional” constituído não por um “saber específico”, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens (aí incluídos, também, o “saber fazer” e o saber da experiência).

Esta *pluridimensionalidade* dos saberes dos professores é referendada por Tardif e Gauthier (1996, p. 11), para quem “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

A relação dos professores com os saberes é, portanto, plural e, sob este aspecto, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) mostram que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Para estes autores, os professores utilizam: os **saberes profissionais**, os **saberes disciplinares**, os **saberes curriculares** e os **saberes da experiência**. Desse modo, esse grupo de saberes, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar, conforme demonstra o quadro a seguir:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

QUADRO 3 – OS SABERES DOS PROFESSORES

Fonte: TARDIF, 2012, p.63

Segundo Tardif (2012), os saberes profissionais são os transmitidos pelas instituições de formação de professores, seja na formação inicial ou continuada, destinados à formação científica dos professores.

Os saberes disciplinares correspondem hoje aos diversos campos do conhecimento, sob a forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou componentes curriculares.

Já os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais as instituições de ensino definem o seu currículo e apresentam-se em forma de currículo, desenvolvido pelos professores ao longo do ano letivo.

Os saberes experienciais “brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (TARDIF, 2012, p.39). São saberes atualizados, adquiridos e necessários para o âmbito da prática da profissão e não estão sistematizados. Integram-se à prática e

[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (TARDIF, 2012, p.49).

Estes saberes

[...] não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p.228).

Segundo Tardif (2012), os saberes adquiridos ao longo da trajetória pessoal e profissional, considerando os saberes adquiridos numa socialização primária junto à família e posteriormente na escola contribuem significativamente para compreender a natureza dos saberes docentes que

serão mobilizados durante a prática profissional. O olhar científico atribuído pelo autor aos saberes experienciais reconhece o professor em sua totalidade, levando em conta o conjunto de sua trajetória pessoal, o que inclui, por exemplo, sua experiência como aluno e suas atividades pré-profissionais.

Exercendo a docência, deparando-se com o cotidiano, com o inesperado e acumulando experiências significativas, o professor tem condições de validar e consolidar os saberes práticos a partir de sua experiência individual e coletiva.

O grupo de saberes experienciais orienta o trabalho em sala de aula, mas também a maneira como se aprende para ensinar. Para pensar sobre a prática docente e como esse campo se constitui, recorre-se a Pierre Bourdieu, sociólogo que desenvolveu uma teoria da ação prática, mostrando que as práticas exercidas sociais e coletivamente configuram-se num *habitus*, ou seja, elas deixam de ser saberes práticos, tornando-se comportamento, o que denominou como *habitus*, ou seja,

[...] sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Nesta pesquisa o *habitus* será considerado como gerador das práticas incorporadas e também produzidas na trajetória profissional de cada professor formador dentro de um campo social específico e considerando o capital cultural de cada um, como foco na formação de professores.

Assim sendo, o *habitus* refere-se às disposições incorporadas pelos agentes sociais durante o processo de socialização, integrado às experiências adquiridas. No exercício da função, muitos condicionantes e situações que demandam improvisação e habilidades pessoais aparecem e favorecem o

desenvolvimento do *habitus*, que lhe permitirá enfrentar os desafios e avançar no exercício da profissão. Esse conceito auxilia a compreender a ação do formador de professores, sua relação com os saberes, com as experiências e com os professores, pois o *habitus* se manifesta por meio de um saber-ser e saber-fazer que é pessoal, mas validado no campo de trabalho.

Cada agente vive, portanto, uma série de experiências em função da posição social que ocupa na estrutura em que está inserido, o que constitui a sua subjetividade e sua matriz de percepções e apreciações que vão orientar suas ações posteriormente. O *habitus* é, portanto, produto da incorporação dessas estruturas e da posição social do indivíduo.

O *habitus* se modifica à medida que o contexto social e cultural é alterado e o agente vai incorporando outros esquemas de percepção, outras estruturas. A prática ocorre quando o *habitus* entra em contato com uma situação, um espaço, o campo social, local de mediação entre o agente e a estrutura. Bourdieu, em sua teoria sociológica, define campo como um espaço social que possui estrutura própria e autônoma em relação a outros espaços sociais e que apresenta uma lógica própria de funcionamento.

Esse mesmo autor indica que o *habitus* é importante para análise de atitudes subjetivas que são capazes de estruturar as representações e a geração de novas práticas. Portanto, o *habitus* é produto de condicionantes que nos fazem reproduzir as condições de nossas próprias reproduções e pode ser o princípio gerador da ação como professor formador, pois o professor pode ser visto como um agente que elabora e reelabora seus conhecimentos a partir de necessidades e demandas advindas do campo em que atua.

Segundo Silva (2005, p. 153), “a natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável, mas não estática, que denominamos *habitus* professoral”. Assim sendo, o professor ou formador traz para a sala de aula seu *habitus* e seu capital cultural e esses interferem em sua forma de ser professor, como confirma uma formadora participante da pesquisa:

Como qualquer educador, eu pessoalmente, tenho minha prática e minhas crenças, além de experiências pessoais e modelos incorporados ao longo de minha própria formação e de minha caminhada como profissional. Desse modo, ao atuar como formadora, utilizo um conjunto de saberes próprios que, explícita ou implicitamente, gera impacto sobre os professores em formação, seja ela inicial ou continuada. Além dos conhecimentos e das técnicas, fruto das experiências que acumulei ao longo de minha carreira, lido também com elementos que são de natureza subjetiva, revelando as singularidades em meu modo de conceber e enfrentar as tarefas educativas, principalmente em lidar com as dificuldades dos professores. E ainda, encontro elementos das consultorias, sistemas educacionais e instituições para as quais presto serviços, que em seus planejamentos têm suas próprias concepções, crenças, saberes... (FORMADOR N).

Sempre gostei dos processos pedagógicos e de como a criatividade de cada pessoa/profissional permeia sua prática, mas que isso é fruto de uma formação, seja ela formal ou informal. Tornei-me formadora a partir da minha própria prática e posteriormente da minha função de coordenadora pedagógica no Centro de Educação. Veio da necessidade de formar outros professores, dos meus pares buscarem saber como era esse meu jeito de ensinar (FORMADOR Q).

Nesta última citação, lê-se no extrato um depoimento que merece um destaque, a saber, “veio da necessidade de formar outros professores, dos meus pares buscarem saber como era esse meu jeito de ensinar”. Esse jeito de ensinar constitui o *habitus professoral* de cada formador e, nesta relação dialética com a prática e o campo em que está inserido, o formador revela suas percepções, suas representações da vida escolar, familiar e docente e mostra que sua prática é fruto dessas incorporações de disposições, o que confirma a não existência um modelo didático único. Cada professor mobiliza seu *habitus* professoral na ação docente, o que justifica um professor ter maior ou menor sucesso na aprendizagem de seus alunos e em sua profissão: “com o tempo, com o resultado das ações que desenvolvia, meu trabalho foi valorizado e fui convidada a partilhar com os demais professores as minhas experiências de estudo e de vivências em sala de aula” (FORMADOR O).

O *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática, condicionada pela cultura estruturada e estruturante do contexto onde atua. Portanto, a produção desse *habitus* está vinculada ao capital cultural e à qualidade teórica pelos quais este professor foi formado e principalmente por tudo aquilo com que tem contato durante o exercício da

profissão. Como o *habitus* professoral é o objeto de estudo do ensino do ato de ensinar na sala de aula, é preciso considerar também as estruturas (estruturadas e estruturantes) do *habitus* manifestado pelos professores e formadores. No caso do formador de professores, compõem essas estruturas as experiências e a formação pessoal bem como o contexto do local de trabalho e o contexto do grupo de professores com o qual ele atua. Tendo a *expertise* para utilizar esse grupo de saberes e conhecimentos sobre as estruturas e sobre o contexto social e político dos professores, o formador consegue intervir com êxito, alargando o saber dos professores e possibilitando o desenvolvimento de sua atuação profissional. Portanto, os saberes docentes, o *habitus* e o *habitus professoral* são elementos que compõem o contexto da formação continuada, em que o formador acessa esses elementos para lidar com as situações colocadas nos momentos de formação.

2.3 A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS*

A ação reflexiva é uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz... não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (ZEICHNER, 1993, p.18).

O movimento por uma prática mais reflexiva na formação e atuação dos professores já é proposto por diversos autores e pesquisadores, como ZEICHNER (1993), NÓVOA (1995) e ALARCÃO (2012). Este movimento indica a necessidade de rever o papel do professor, considerando uma abordagem reflexiva na formação de professores buscando superar a relação linear entre o conhecimento científico e a prática em sala de aula. Essa abordagem tem o intuito de contrapor um movimento que enfatizava a aprendizagem de técnicas e a instrução por oposição à formação. O movimento por uma prática mais reflexiva envolve também o reconhecimento de que o professor deve exercer

um papel mais ativo no planejamento e ação de seu trabalho, abrindo a possibilidade para que produza novos conhecimentos de ensino.

Segundo Alarcão (2012, p. 44),

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como crítico e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Na mesma perspectiva, Zeichner (2008, p. 539) indica que:

[...] o conceito de professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a *expertise* que existe nas práticas de bons professores (...). Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.

Pensar a formação de professores a partir dessas ideias pressupõe permitir que o professor analise suas práticas, reflita sobre os problemas enfrentados no cotidiano escolar, experimente e recrie estratégias de ensino, avalie e questione a sua própria prática docente. O fato é que o professor se depara com problemas geralmente de ordem prática e a reflexão pode acontecer num diálogo reflexivo com a situação concreta.

O essencial é buscar um equilíbrio entre a teoria e a prática, conforme cita Imbernón (2010, p.40): “a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”.

Assim sendo, o processo reflexivo leva o professor a elaborar uma forma pessoal de aprender, e analisar seu contexto profissional leva-o a pensar e a agir de maneiras diferentes, conforme relata uma formadora participante da pesquisa:

Percebo que a fundamentação teórica relacionada à prática e a reflexão sobre a experiência desencadeiam momentos de silêncio, de introspecção, de olhares curiosos e até “culposos”. Refletir sobre o que se pensa e o que se faz pode levar o professor a perceber suas crenças e concepções que o levam a analisar os conteúdos selecionados, a forma como avalia, a postura de intervenção, o contrato didático na sala de aula, ao seu modo de pensar e agir no planejamento e na ação pedagógica. A reflexão tem como objetivo melhorar o ensino e tornar o professor mais consciente e, portanto, melhor. Estudar textos, refletir sua prática é uma necessidade do professor nos cursos de formação continuada, que se vê obrigado a rever sua postura frente às mudanças. Reflexão significa preparar-se de novo, com outro olhar, em outro espaço, em outro tempo, talvez em outro nível. Para isso, o que acontece no domínio da experiência, por exemplo, necessita ser mais bem observado, recortado, destacado, compartilhado e analisado. Reflexão sobre a teoria e sobre a prática leva à reconstituição do que ocorreu no plano da ação. As trocas de experiências entre os professores também são momentos em que o professor compara sua ação com a ação do outro, e essa comparação desencadeia mudanças (FORMADOR N).

No processo de reflexão, Zeichner (2008) alerta para a necessidade de se olhar o processo reflexivo não como um fim em si mesmo, mas sim relacionado às questões mais amplas da educação, proporcionando não só o desenvolvimento profissional do professor mas também favorecendo a equidade e a justiça social na educação e na sociedade de modo geral.

Diante dos estudos sobre a prática reflexiva, observa-se que a reflexão ainda permanece como foco da discussão em muitos processos formativos. Assim, é preciso que na formação continuada haja espaço para refletir e orientar o professor sobre como buscar significado para as experiências vividas.

Com base na teoria sociológica de Bourdieu, afirma-se, para corroborar a relevância de se considerar a discussão sobre a reflexão, que a única forma de modificar com consciência social o *habitus* seria a partir da socioanálise derivada dos processos reflexivos. A tomada de consciência permite ao indivíduo conscientizar-se sobre suas disposições e adquirir o sentido da prática ou o sentido da sua ação. Os momentos de reflexão tendem a mediar as condutas e circunstâncias nas quais o *habitus* foi criado, partindo do pressuposto de que a trajetória da existência social do agente pode, dentro da homogeneidade dos esquemas de produção de práticas e esquemas de percepção e de apreciação de práticas, levá-lo à percepção de outras formas

de classificar e organizar suas ações e conseqüentemente à incorporação de novas disposições, tornando-se experiência. O *habitus* na formação de professores envolve teoria e prática no sentido da práxis, onde ação gera reflexão e uma nova ação.

É fato que o professor mobiliza diferentes saberes para realizar a sua ação pedagógica e que a formação tem um papel fundamental na problematização destes saberes para levar o professor a uma reflexão em sua prática.

Para Nóvoa (1991),

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

A formação deve, portanto, promover o diálogo, a reflexão entre professores, abrir espaços para o relato sobre a prática, visando à formação de um profissional reflexivo. Para Alarcão (1996), a reflexão permite ao professor realizar experiências e modificá-las em função dos resultados, e a prática neste contexto surge como possibilidade de integrar saberes e de refletir sobre “o que o professor faz e sobre o que vê fazer. A experimentação e reflexão são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades” (ALARCÃO, 1996, p. 98).

Porém, segundo Nadolny (2010, p. 23),

[...] a ideia de que a formação se constrói por meio de um trabalho de reflexão sobre as práticas e não por acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas apresentada por Nóvoa (1995), ainda está um pouco distante da maioria dos processos de formação continuada no Brasil.

Os estudos de Gatti e Barreto (2009) sobre a formação de professores apontam que a formação continuada oferecida nas últimas décadas

[...] teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais nos processos produtivos e suas repercussões sociais (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200).

Para essas autoras, a formação continuada ainda tem caráter compensatório para suprir as lacunas da formação inicial, em função de os indicadores de cursos de formação e o desempenho dos alunos demonstrarem a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação inicial adquirida nas instituições de ensino superior, não atingindo os objetivos no que se refere a orientar para uma prática reflexiva como estratégia para o desenvolvimento profissional.

Como indicado por Nadolny (2010), a escolha por estratégias de formação adequadas às necessidades docentes orienta e interfere nas reflexões que tanto formadores quanto professores realizam nos momentos de formação:

[...] as estratégias de formação podem ser consideradas recursos que mobilizam o professor a refletir criticamente sobre a sua prática no sentido de avaliá-la, compreendê-la, modificá-la e ressignificá-la. Assim, no processo de formação continuada de professores, estas poderão apresentar-se como ferramentas para a mobilização da prática reflexiva destes profissionais (NALDONY, 2010, p. 86).

Nadolny e Garanhani (2011, p. 238) indicam que

[...] a prática reflexiva pode ser considerada como uma permanente busca de significado para as experiências docentes vividas pelo professor. Assim, para que haja a reflexão é preciso que as estratégias propiciem significado para as experiências cotidianas do professor por meio de um repensar permanente sobre suas concepções e sobre o seu modo de agir.

Considerando o uso das estratégias que mobilizem para a reflexão na formação continuada, busca-se desenvolver um profissional reflexivo, o que pressupõe refletir sobre a prática, conhecer a teoria para ressignificá-la e

reelaborar a prática pedagógica, como indica uma formadora participante da pesquisa:

Entendo que o ato reflexivo no processo de formação e na prática pedagógica constitui razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar. Na maioria das vezes, as necessidades formativas dos professores encontram-se, também para eles, oculta. Então, como eles podem identificar um problema de que não têm consciência ainda? A experiência com a formação de professores tem me mostrado que a própria formação é um veículo desencadeador de novas necessidades. Em outras palavras: um dos objetivos da formação pautada em uma perspectiva reflexiva deveria ser a possibilidade de provocar nos professores a "construção" de suas necessidades ou, ainda, de novas necessidades. Provocar e ler essas necessidades desencadeadas pela própria formação é um saber específico a ser, progressivamente, desenvolvido pelo formador. A observação criteriosa e a escuta – não qualquer escuta – representam aliados nessa perspectiva. Acredito que é através da reflexão sobre sua própria prática que o professor avança e que a ação reflexiva pode ser mais bem realizada pela mediação do formador, então, rapidamente se conclui que tomar a aula como objeto de análise é um saber imprescindível a ser desenvolvido pelos formadores (FORMADOR K).

Para atingir este objetivo de formar um professor mais reflexivo, cabe ao formador de professores a compreensão de que

[...] a mediação reflexiva, o compartilhamento de ideias entre pares e professores exigem um trabalho de investigação, de conhecimentos, de formação profissional sobre as várias teorias que subjazem as concepções de educação e os métodos e estratégias de ensino neles atrelados (CHAMON, 2006, p.125).

Além de conhecer as estratégias que mobilizam a reflexão sobre a prática docente, o professor e o formador de professores precisam desenvolver uma nova atitude em relação à capacidade de interagir com o conhecimento de maneira mais autônoma e criativa, estando pronto para adquirir novos saberes e desenvolver novas ações.

O professor é um agente que ensina e que aprende, assim como o formador de professores, e ambos precisam estar preparados para este processo. Segundo Nóvoa (2002, p. 252), “o momento do ensino é fundamental

para o explicar (o conhecimento), para revelar a sua evolução histórica e para preparar a sua apreensão crítica.”

Melhorar a qualidade das práticas educativas, e consequentemente do ensino, passa pela formação reflexiva de professores, que, tomados como prático-reflexivos passam a ser agentes do processo ensino-aprendizagem, com visão crítica que lhes permitirá aceitar, adaptar, questionar ou rejeitar orientações desconectadas de sua prática educativa. A ação reflexiva, que se origina na e da problematização sobre a prática exige orientação, conhecimento, experiência e uma atitude responsável diante do conhecimento:

[...] procuro sempre colocar nas formações momentos em que o professor possa questionar, relatar e concluir, a cada tema abordado, como se ensina e como se aprende. É necessário que o professor saiba transformar o conhecimento já estruturado em conhecimento escolar a ser ensinado; definir como tratará esse conteúdo em sala de aula, optando por esse ou aquele caminho didático-metodológico que auxiliarão alunos e professores na construção de uma aprendizagem eficaz (FORMADOR O).

[...] nas formações que faço, procuro estabelecer as seguintes etapas: vivência prática, a teoria que embasa essa prática e uma reflexão sobre a própria prática. Em alguns casos começo pela parte teórica e posteriormente vivência e reflexão. Sempre com o intuito de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, de forma sistêmica e interdisciplinar, por meio de uma relação dialógica e colaborativa, e ter em vista principalmente que o professor é alguém que não está pronto e acabado, mas em constante formação, com muito a aprender e a oferecer (FORMADOR Q).

Vejo que a melhor maneira de formar professores investigativos, reflexivos e críticos é expô-los a uma formação mais dialógica e menos transmissiva. Uma formação que privilegie a análise da prática pedagógica por meio de uma metodologia por resolução de problemas. Problematicar uma situação de aprendizagem com os professores significa intervir na intenção de destituir certezas, abalar convicções, instaurar dúvidas, desestabilizar. É preciso que o formador tenha a capacidade de analisar as atividades dos professores, saber fazer intervenções e dar devolutivas que auxiliem o professor na sua ação e na reflexão sobre ela. Saber problematizar as situações didáticas, de forma que o professor possa pensar sobre seus saberes (FORMADOR K).

Diante dessas afirmativas, o professor e o formador de professores precisam ter ferramentas, instrumentos, espaços de pensar sobre o conhecimento e organizá-lo conforme o contexto e a necessidade onde atuam.

O conhecimento está lá, na escola, lugar privilegiado para as iniciações, as sistematizações, o estabelecimento de relações estruturantes, as discussões críticas e as avaliações informadas. Os professores são estruturadores e animadores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino (ALARCÃO, 2012, p. 33).

É, portanto, na sala de aula que os fenômenos educativos podem ser analisados a partir das experiências e de reflexões sobre a prática. A análise desses fenômenos acontece nos momentos de formação continuada, afinal, segundo Kramer (2012, p.119), a “história contada e a prática refletida são a substância viva dos processos de formação”. A ação reflexiva sobre as experiências vividas acontecerá desencadeada pela problematização da prática, constituindo o *habitus* de professores e formadores.

CAPITULO 3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Por uma ideia de criança competente,
artesa da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer a e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.
(FORTUNATI, 2009, p.47)

A Educação Infantil passa por um processo de revisão de concepções e práticas sobre a educação das crianças pequenas. O que está em pauta nas reflexões mais atuais sobre o atendimento a esta criança é a forma como se dá este atendimento, qual é o perfil do profissional que atua com essa criança, de quais espaços ela necessita, o olhar para as necessidades que ela apresenta.

Olhar para essa criança implica pensar um projeto pedagógico, sequências de trabalho, estratégias didáticas e um currículo que contemple cultura e saberes de cada local. Implica construir uma proposta pedagógica em razão da concepção de infância que a embasa e que direciona a ação educativa. De acordo com o artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009,

[...] as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Pensar em um concepção de infância alinhada às perspectivas da infância significa possibilitar espaço para a criança ser protagonista de seu processo de aprendizagem, em uma perspectiva dialética que compreenda as relações da identidade social da infância com os contextos e práticas sociais em que ela está inserida.

Um projeto pedagógico voltado para essa concepção de infância reflete na maneira como se olha o trabalho dos professores envolvidos e em como se entende a sua formação profissional.

Neste estudo, considera-se olhar a infância e consequentemente os profissionais da educação que com ela atuam a partir dos estudos da Sociologia da Infância. Este novo olhar para a infância, apresentado adiante, partiu de um conjunto de relatórios sobre a situação das crianças em vários países, a partir do Centro Europeu das Nações Unidas, sob a orientação do sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup (1991 in SARMENTO, 2013).

Existem razões sociais que fundamentam a renovação dos estudos sociológicos,

[...] num pensamento questionador da construção social da infância, isto é, da análise do processo histórico de edificação da infância enquanto categoria social, condição estrutural a que as crianças pertencem, pela qual são objeto de contextualizações, interpretações do modo de ser e prescrições de comportamento e ação, bem como de atuação dos adultos para com elas (SARMENTO, 2013, p.19).

A Sociologia apresenta dois conceitos centrais para uma nova “sociologia das crianças”. O primeiro deles refere-se a “entender as crianças como agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p.15). O segundo conceito refere-se a entender a infância enquanto forma estrutural, infância como um lugar socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas. Este conceito chama a atenção para a necessidade de se olhar a infância como parte da sociedade, em que as crianças são agentes sociais ativas e operadoras de suas próprias infâncias. É pensar esta categoria como categoria social e não somente como um período em que as crianças são preparadas para a sociedade, tampouco são objetos sobre os quais os adultos imprimem a sua cultura.

Assim sendo, a Sociologia da Infância sinaliza um lugar social da criança e indica a necessidade de uma nova construção social para a infância e um

papel ativo para a criança nessa construção, em que ela recebe uma tradição cultural transmitida pela família e pela escola, transformando-a e adequando-a em suas práticas sociais. Neste momento é que se consolida a pertinência de uma reflexão sobre a formação de professores atuantes na Educação Infantil, pois para esta infância se faz necessário o uso de metodologias voltadas ao cotidiano da criança, a ação dela sobre a cultura em si, sobre as práticas, sobre as brincadeiras, sobre os jogos. A partir da compreensão de infância como categoria social, pode-se pensar num processo de “reconstrução” da infância.

Corsaro (2011) apresenta uma abordagem dentro dos estudos da Sociologia intitulada “reprodução interpretativa”. O termo interpretativo abrange

[...] os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. (CORSARO, 2011, p.31)

Ainda para o autor citado, essa reprodução significa que as crianças contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural, e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. Concordar com este conceito implica assumir uma concepção de infância que entenda a criança como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura (DCNEI, MEC, SEB, 2010, p.12).

Bourdieu, ao propor a noção de *habitus*, indica como os agentes sociais, por meio de sua participação contínua nos contextos em que vivem, adquirem um conjunto de predisposições para agir de determinada maneira, o que é exercitado nos momentos de socialização (e muitos deles acontecem na escola) e permanece em ação pela necessidade da criança em construir sua

identidade e seu lugar nesse contexto social. Isso valida a necessidade de se oferecer um papel mais ativo para a criança.

O desafio de compreender essa abordagem está nas questões práticas e metodológicas postas ao professor: como dar vez e voz à criança? Como permitir que ela ocupe de fato esse lugar? Como orientar o professor a trabalhar com a criança para essa concepção de infância? De que modo a formação do profissional da Educação Infantil pode contribuir para a validação de uma proposta educativa voltada para essa concepção de infância?

3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que as ações formativas para os professores da Educação Infantil ainda não apresentam avanços significativos (SAVIANI, 2009). Os desafios na formação desse profissional permanecem, dentre eles a superação de um modelo assistencialista para uma proposta mais atual indicada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2010). Ao se analisar a formação do professor para a educação da infância, podem ser referidos os estudos de Philippe Ariès (1981), que traça uma retrospectiva histórica, social e política da infância apontando que esta, até o final da Idade Média, não era considerada uma etapa específica de desenvolvimento. Não se compreendiam nem se respeitavam as necessidades da criança. A concepção de infância que compreendia a criança ora como alguém que precisa ser conduzido, orientado, treinado, ora como alguém ingênuo, que precisa ser cuidado e protegido, foi vigente até meados do Século XX, quando se iniciou a mobilização dos países ocidentais na busca por um novo lugar para essa infância, com uma política educativa para o atendimento à criança.

Tais mobilizações fortaleceram a criação de creches e pré-escolas e, conseqüentemente, a busca por profissionais mais qualificados para realizar o atendimento às crianças. Longe de almejar traçar um percurso histórico sobre a Educação Infantil, é necessário salientar que no Brasil a Constituição Federal

de 1988 define a educação como direito de todos e a Educação Infantil passa a ser um dever do Estado, com o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. A partir desse marco, a Educação Infantil passa a ser direito da criança. A LDB, Lei n. 09394/96, é promulgada e transforma a Educação Infantil em primeira etapa da Educação Básica, introduzindo espaços de formação docente para a Educação Infantil com a implantação dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores, soluções alternativas para o curso de Pedagogia, que foram amplamente discutidos na época por não atenderem às necessidades de formação para modelos de curta duração. A partir daí há um grande aumento da oferta de cursos de graduação na área da Pedagogia, num esforço do Governo Federal em suprir as demandas de formação dos profissionais que atenderiam a essas crianças. Mais recente, a Lei 12.796/4/2013 torna obrigatória a matrícula da criança a partir 4 anos de idade nas instituições de ensino, o que reforça a necessidade da formação dos professores e, conseqüentemente, daqueles que os formam, para atender a todas as especificidades postas pela criança pequena.

No entanto, fica perceptível que a formação de professores, conforme Gatti e Barreto (2009, p. 68), “tem cumprido até aqui uma função predominantemente complementar e redistributiva, a qual se concentra, sobretudo, no atendimento às regiões com menores indicadores de desenvolvimento econômico e social”. Ainda segundo essas pesquisadoras, são poucos os cursos de licenciatura em Pedagogia que aprofundam os estudos na área da Educação Infantil.

Para atender às especificidades da criança, a docência na Educação Infantil apresenta características próprias, singulares que vão além das competências técnicas e dos saberes docentes. Tendo em vista o tempo de permanência da criança nas instituições de Educação Infantil, de 4 a 8 horas, os educadores precisam garantir condições para a socialização, afetividade e para as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento integral do ser humano.

Com o intuito de melhorar o atendimento à criança, as políticas públicas vêm direcionando ações para a formação de professores. Compreende-se que

a formação continuada tem a intenção de promover a reflexão sobre os saberes e fazeres dos professores.

No contexto de formação de professores da Educação Infantil, este estudo alimenta a necessidade de se desenvolver uma prática de formação que instigue ao aprofundamento teórico e metodológico e à reflexão sobre a prática com vistas à melhoria nas ações educativas.

Considerando os conceitos de infância e criança apresentados e pensando sobre o papel do professor da Educação Infantil e sobre seu processo de formação continuada, é preciso olhar o professor como

[...] alguém que é portador de saberes e experiências, que tem conhecimento sobre sua ação, que reflete enquanto age e que é capaz de refletir sobre a reflexão na ação, isto é, alguém que, sendo capaz de aprender com a experiência, procura deslindar-lhe os sentidos (FORMOSINHO, 2009, p.149).

Nessa perspectiva, a formação continuada dos professores deve pressupor a prática social da educação, que está articulada ao exercício profissional, mas que deve estar ligada também ao campo teórico metodológico possibilitando vivenciar o processo pedagógico como práxis. Compreender a criança como agente histórico e social demanda o desenvolvimento de uma metodologia de formação docente, que possa integrar e ressignificar os saberes dos professores.

É por esse motivo que o formador de professores precisa conhecer como se estrutura o trabalho do professor em sala de aula, como ele desempenha o seu papel. É preciso poder explicitar fundamentos para embasar e teorizar as práticas. Conhecendo esse contexto, ele poderá propor ou fazer parte de programas de formação continuada que garantam efetiva qualidade na Educação Infantil, como prevê o Parecer CNE/CEB n. 20/2009:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu

trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009, p.13).

Diante dos apontamentos sobre essas especificidades sobre a infância, somados ao indicado no parecer CNE/CEB nº 20/2009, fica claro que a formação continuada tem um papel fundamental para que o professor constitua um repertório de saberes para a sua atuação docente na Educação Infantil, para a definição de sua identidade profissional e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional. Diante do apontado, pressupõe-se a importância do formador de professores da Educação Infantil conhecer esse contexto, as especificidades da infância e a realidade das instituições de ensino para que, nos momentos de formação, possa de fato estabelecer com os professores uma relação propícia à aprendizagem e que atenda às expectativas e necessidades de cada profissional.

CAPÍTULO 4. A FORMAÇÃO CONTINUADA E O FORMADOR DE PROFESSORES

As observações realizadas anteriormente sobre o campo da formação de professores e o contexto da Educação Infantil geram a necessidade de compreender quem é o profissional atuante nos momentos de formação continuada e, especialmente neste estudo, quem é e como expressa a sua atuação, o profissional formador que atua em momentos de formação continuada pós-formação inicial, quando o professor busca novos saberes e orientações para a docência em sala de aula.

4.1 QUEM É O FORMADOR DE PROFESSORES?

Nesta pesquisa, o conceito utilizado para formadores de professores refere-se a “todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo as atividades docentes [...]” (MIZUKAMI, 2006, p. 3).

Vaillant (2003, p.12) define o formador como

[...] toda pessoa que se dedica profissionalmente à formação, em seus distintos níveis e modalidades. O formador é um profissional capacitado e certificado para exercer uma atividade de formação; possui conhecimentos teórico e prático, compromisso com sua profissão, capacidade e iniciativa para aprender e inovar em seu âmbito de atuação.

E, ainda,

[...] o formador de formadores é quem se dedica à formação de mestres e professores, e realiza diversas tarefas, não apenas na formação inicial e permanente de docentes, como também em planos de inovação, assessoria, planejamento e execução de projetos nas áreas de educação, formal e informal (VAILLANT, 2003, p.12).

A visão do professor como aquele que somente transmite saberes produzidos por outros vem sendo revista por pesquisadores que questionam os paradigmas da racionalidade técnica, pois

[...] nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática... (MONTEIRO, 2001, p. 122).

Seguindo esta noção, o papel do formador não consiste em ensinar ou em facilitar a aprendizagem. Ele precisa ajudar a aprender na prática, que deve ser tomada como “fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão [...] de diálogo com a própria ação e de aceitação dos desafios que esta provoca” (ALARCÃO, 1996, p. 19).

Um professor em formação deve ser orientado por um formador que saiba incentivar a busca pelo conhecimento, saiba problematizar as ações do professor, refletir sobre elas, almejando a autonomia profissional do professor. Sendo autônomo, ele poderá contribuir para o desenvolvimento de uma instituição de ensino como espaço de reflexão, troca de saberes e experiências, compreensão da cultura da escola, vivência da infância com seus devidos direitos:

[...] a complexa tarefa de educar pede um profissional que tenha uma visão integrada da realidade e condições de pensar sua prática com propriedade, que se aventure a criar soluções com base em conhecimentos construídos na área e seja motivado a desenvolver novas práticas profissionais e a abrir-se para experiências culturais diversificadas (CARVALHO et al, 2006, p. 68).

Ser formador de professores implica conceber o processo de formação como um *continuum*, compreendendo a natureza e os propósitos da escola, do ensino, as expectativas dos professores, as necessidades da criança, fatores estes que constituem um conjunto de características específicas na formação de professores, planejando a formação como

“[...] capacitação permanente e reflexiva, em busca de uma prática mais aprimorada e ressignificada” (FORMADOR G).

“[...] espaço de reflexão da prática, de troca de experiências e de construção de conhecimento individual e coletivo” (FORMADOR L).

Ser formador de professores pressupõe ultrapassar os conhecimentos científicos e técnicos, usufruindo deles para consolidar uma prática formadora e reflexiva com os professores. É por isso que não basta ter saberes sobre conteúdo, ou sobre metodologia, ou sobre desenvolvimento humano, sobre infância, sobre planejamento, sobre contexto escolar, sobre o professor que se vai formar. É preciso integrar esses saberes e mostrar ao professor como ele pode, por meio deles, refletir sobre a prática e modificá-la, estabelecendo uma formação crítica:

Tal formação requer a oferta de possibilidades para (re)construção das concepções que os profissionais que trabalham com as crianças pequenas detêm e a oportunidade de ressignificação das suas concepções de infâncias, crianças e Educação Infantil, bem como de suas práticas (MORO; SOUZA, 2013, p. 203).

Discutindo e refletindo sobre suas experiências, o professor as (re)constrói, transformando essas experiências em novos saberes e em novas práticas.

Para estabelecer essa relação entre teoria e prática e propiciar a aprendizagem, o formador precisa estar atento à sua postura nos espaços de formação, não falando ou pensando no lugar do professor, que está naquele lugar na condição de quem ensina e aprende. O formador precisa saber escutar, ajudar os professores a formularem suas questões e hipóteses, ter respeito por essas ideias, o que parece simples, mas que nem sempre faz parte da cultura profissional do formador. É fato que por vezes ele assume uma postura mais expositiva, quando é necessário comunicar informações, descrever teorias, discutir a relação teoria e prática, exemplificar, mas sempre que possível deve instigar a reflexão e a criticidade do professor.

Em situações de formação, o formador tem a possibilidade de

[...] abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua atuação as estratégias formativas que melhor correspondam à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia a aprendizagem (ALARCÃO, 1996, p.19).

Para alguns dos formadores participantes desta pesquisa, o seu papel nos momento de formação constitui-se das seguintes ações:

Suprir eventuais lacunas na formação inicial e atualizar o profissional com a constante demanda que surge do fazer pedagógico cotidiano (FORMADOR A).

Estar ao lado de um professor e torná-lo mais reflexivo na ação educativa e auxiliá-lo a planejar a sua própria prática, sabendo por que, para que e como ensinar (FORMADOR B).

Instigar a busca, a reflexão sobre a própria prática: mais do que levar conhecimento, ele precisa contagiar os professores pela busca do saber (FORMADOR G).

O papel de instrumentalizar o professor dentro de sua prática de sala de aula, trazendo à luz propostas pedagógicas que realmente atendam às necessidades dos alunos, identificando as teorias que embasam o trabalho do professor e fazendo com que ele tenha consciência delas, pois, à medida que o professor conhece a teoria, torna-se mais consciente do seu trabalho e consequentemente autônomo para direcionar a sua própria prática pedagógica tendo discernimento sobre o que, quando, por que, para que e como ele deve ensinar (FORMADOR J).

Constituir-se formador é processual, o que significa, entre outras coisas, tempo, estudo, investimento pessoal e disponibilidade para rever-se. Aprender a ser observador, ouvinte. Não ouvinte de cabeça, mas um ouvinte atento, que busca conhecimento, um pesquisador. Que goste de aprender junto (FORMADOR K).

Diante dos apontamentos realizados pelos formadores, valida-se a importância de o formador ter a experiência sobre a prática docente e saber fazer a mediação entre os conteúdos científicos para a prática docente. Ainda assim, cabe a ele instigar o professor a uma atitude de investigação, de pesquisa, de busca pelo conhecimento o que só será possível se o próprio formador tiver essas atitudes como premissa para o seu trabalho. Só o fato de estar em contato constante com professores faz com que ele não pare de aprender.

Na associação entre um formando e um profissional, pode se estabelecer uma relação catalisadora, como indica Alarcão (1996): os questionamentos do formando podem constituir um desafio para o aprofundamento e a conscientização do saber do profissional, ao mesmo tempo em que os conhecimentos dos formandos, se atualizados, podem ser uma fonte de alimentação contínua do formador.

4.2 O FORMADOR DE PROFESSORES, O *HABITUS* PROFESSORAL E O *HABITUS* FORMADOR

O formador de professores tem disposições incorporadas anteriormente a essa atividade, na condição de aluno e de professor, o que se reflete no seu fazer como formador. Os formadores participantes desta pesquisa registraram, no instrumento de coleta de dados, que se tornaram formadores a partir de sua atuação como: professor da Educação Infantil, professor de séries iniciais do Ensino Fundamental, professor de graduação, coordenador pedagógico, diretor e/ou assessor de Secretaria Municipal de Educação, ou seja, todos eles tiveram uma atuação anterior no campo educacional em diferentes segmentos de ensino.

Para a atuação do formador de professores, a experiência adquirida nos diversos segmentos da Educação Básica, somada à formação recebida durante toda a sua vida, tem influência na sua compreensão, percepção e até mesmo na convicção do que é necessário ensinar para os futuros professores e que se revela nos momentos em que planeja e realiza as formações.

O formador carrega consigo esse conjunto de disposições advindas das marcas da posição social que ocupou, e que são incorporadas em forma de

[...] um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados. Instala, assim, uma importância à dimensão do aprendizado passado e afirma que está no princípio do encadeamento das ações; portanto, a prática é resultado de um *habitus* incorporado a partir de uma trajetória (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.33).

O formador é um agente social, fruto das interações entre o campo e a sua subjetividade. As experiências adquiridas nessas interações se articulam às aprendizagens do passado e do presente, constituindo uma nova matriz geradora de saberes que orientam a prática docente. Conforme Bourdieu (2013, p.207), “o conhecimento prático é uma operação prática de construção que aciona, por referência a funções práticas, sistemas de classificação (taxinomias) que organizam a percepção e a apreciação e estruturam a prática”.

Portanto, a prática de cada formador será sempre personalizada, imbricada por elementos singulares de cada agente, marcada por épocas, por experiências e contextos sociais e culturais distintos. A prática de cada formador é geradora de novos hábitos (ABDALLA, 2006). Esses hábitos geram novos *habitus*, pois vão se modificando, ampliando-se e se convertendo em meios para que o professor possa interpretar e avaliar as suas experiências.

A prática de cada formador é derivada de sua atuação como professor, ou seja, é derivada do ato de ensinar na sala de aula compondo o *habitus* professoral, o modo de ser, de agir e de estar na profissão de cada professor. O *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática, esse modo de ser e de agir na profissão. O *habitus* professoral é desenvolvido com e no exercício da docência.

Essa prática é produzida por meio dos

[...] condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. Outrossim, a produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, mas não é desenvolvido durante a formação e sim durante o exercício profissional. (SILVA, 2005, p.161)

Portanto a constituição do *habitus* e do *habitus* professoral é estruturada nas subjetividades de cada agente e de suas ações, a partir de suas práticas e de suas experiências.

Na atividade de formação, a experiência auxilia nesta retomada de saberes, pois valida-os e permite ao professor formador articular saberes e experiências, tendo condições de desempenhar uma prática mais significativa, ampliando e incorporando novas disposições que farão parte de seu *habitus*. Esse *habitus* com o qual o professor desenha e orienta a sua prática mobiliza um conjunto de saberes que se amplia constantemente, juntamente com a experiência e, sobretudo, a partir da reflexão sobre a experiência.

Para o formador, portanto, não basta “trabalhar com o conhecimento, mas é fundamental saber como ele se relaciona (e tem se relacionado) com a prática docente, e como ele se constitui enquanto conhecimento profissional” (ABDALLA, 2006, p. 95).

Reafirma-se, assim, a importância de o formador desenvolver um conjunto de saberes aliado à sua experiência de docência para poder fazer as devidas intervenções na atuação do professor, auxiliando-o a superar a dicotomia entre o plano de ideias e a ação. O professor pode, por meio da interação entre a sua experiência, a de seus colegas e a do formador, construir seu conhecimento profissional, utilizando a experiência como substância para as análises de sua prática e como material para a reflexão.

4.2.1 O entendimento do *habitus* formador a partir da categorização do instrumento de pesquisa

Ao término da primeira leitura (flutuante) do conteúdo apresentado nos questionários de pesquisa, foi realizada uma nova leitura, buscando similitudes entre as respostas dos formadores com base no quadro teórico de análise que aqui se optou por empregar. Diante dos termos mais apresentados, foi realizada uma categorização com as expressões mais recorrentes. Conforme apresentado no quadro a seguir, foram elencadas três categorias em que se procurou articular as reflexões derivadas do referencial teórico consultado e a mobilização dos conceitos de Pierre Bourdieu.

HABITUS/EXPERIÊNCIA	RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	REPERTÓRIO E CAPITAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Experiência em sala de aula - Reflexo do <i>habitus</i> de professor na ação pedagógica como formador - Práticas de socialização de saberes/conhecimentos - Troca profissional construída individual e coletivamente - Cultura organizacional comum a um mesmo grupo de formadores - Organização e procedimentos comuns a um mesmo grupo de formadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas pedagógicas produzidas e compartilhadas - Vivências de práticas pedagógicas - Elaboração/construção do conhecimento compartilhado - Reelaboração de conhecimentos a partir de estudo da teoria - Reflexão sobre a prática mediante a teoria - Capacidade de análise e reflexão sobre a prática - Auxílio na prática pedagógica do professor - Relatos sobre a própria prática - Estudo teórico - Práxis 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudos teóricos no campo da educação - Atualização constante - Formação continuada - Capital cultural - Capital social - Capital simbólico - Saberes necessários à prática pedagógica - Aquisição/aprimoramento de conhecimentos - Qualificação profissional

QUADRO 4 – CATEGORIZAÇÃO DOS ELEMENTOS PRESENTES NO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Fonte: Instrumento de coleta de dados construído pela pesquisadora.

NOTA: Dados organizados pela pesquisadora.

Para aprofundar as reflexões sobre as três categorias destacadas após o exame do material empírico, levando-se em consideração a atuação dos formadores de professores, realizou-se um estudo a respeito delas a partir das respostas dos agentes, articulado ao referencial teórico, em exposição na sequência.

Relação teoria e prática

Assumir o papel do formador de professores como mobilizador de aprendizagens, como agentes competentes e que têm na formação um espaço para produção de saberes, implica repensar a relação entre teoria e prática.

A relação teoria e prática é entendida, muitas vezes, numa concepção mais tradicional, tendo “o saber somente de um lado da teoria ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas, etc.” (TARDIF, 2012, p. 235). Nessa concepção, o saber também é visto descolado da prática, produzido fora dela. Diante dessa concepção, os formadores de professores são vistos como “aplicadores de conhecimentos”.

O que se revelou nos questionários é uma concepção contrária a esta, tendo em vista que esses formadores são agentes que produzem conhecimentos e saberes e que desenvolvem práticas que permitem sistematizá-los e assumi-los, como expressaram as formadoras:

A formação é um espaço de reflexão da prática, de troca de experiências e de construção de conhecimento individual e coletivo. Constitui-se em um momento privilegiado de estudo que proporciona ao professor ver-se em atuação na medida em que enquanto trabalha pode aprimorar sua prática fazendo a transposição das contribuições teóricas no seu fazer pedagógico (FORMADOR L).

[...] o formador tem o papel de instigar a busca, a reflexão sobre a própria prática: mais do que levar conhecimento, ele precisa contagiar os professores pela busca do saber (FORMADO G).

Quando apresento possibilidades reais, em que tudo é possível, mas temos que nos envolver, gosto de trazer a fala dos autores e fazer um paralelo com experiências e situações do cotidiano da sala de aula. Falo sempre do ideal e do real e que vamos aproximando os dois (FORMADO R).

O campo da formação de professores, embora por muito tempo tenha assumido um modelo mais acadêmico de relacionar teoria e prática, hoje vem buscando distanciar-se de um posicionamento mais próximo da teoria ou da prática, principalmente porque, em educação, os saberes são produzidos em um movimento mais dialógico, portanto teoria e prática vão se construindo lado a lado, interligadas pelos agentes que as relacionam.

Segundo Tardif (2012, p. 236), as práticas docentes:

[...] são sustentadas, assumidas, produzidas e reproduzidas por atores bem reais: administradores de pesquisa, dirigentes políticos e financeiros, pesquisadores de carreira, editores, leitores, consumidores de pesquisa, etc.

Os formadores participantes desta pesquisa estão inseridos em um campo que os compreende como mobilizadores de conhecimento, em que a teoria não pode ser produzida sem a prática e os saberes não podem ser produzidos se não estiverem enraizados com os agentes, suas subjetividades e seus contextos de trabalho. Nesse contexto, as categorias de saberes articulam a unidade entre teoria e prática, gerando movimentos de ação e reflexão e que trará resultado mediante as conexões estabelecidas com o campo de trabalho, ou seja, mediante as aproximações que cada professor fizer diante das aprendizagens e reflexões geradas nos momentos de formação com a sua prática em sala de aula.

Repertório de capitais/Saberes docentes

A ideia de capital cultural construída por Bourdieu para explicar a desigualdade no desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais, mostrando que o rendimento da ação escolar está diretamente relacionado ao capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social produzido a partir do certificado escolar depende também do capital social que é colocado à sua disposição.

O capital cultural pode ser manifestado em três formas: em um estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. Em estado incorporado, refere-se ao trabalho de assimilação realizado pelo agente diante do capital cultural, exige tempo, é pessoal, é parte integrante de cada agente, é o *habitus*.

O capital cultural em estado objetivado revela-se em forma de bens culturais e suportes materiais como livros, pinturas, monumentos, materiais

escritos, é produto de uma ação histórica e é transmissível em sua materialidade. Bourdieu alerta que este estado do capital cultural só existe como capital ativo porque pode ser apropriado pelos agentes e utilizados no campo de produção cultural.

Em estado institucionalizado, o capital cultural se revela como certidão de competência cultural, sendo a garantia do capital cultural.

Nos instrumentos de coleta de dados percebeu-se a indicação da importância de o formador de professores utilizar seu capital cultural, independente da forma como se revelou, que se constitui desde a infância até a fase do desenvolvimento profissional em que se encontra para mobilizar a aprendizagem dos professores ou até mesmo para apresentar novos referenciais que irão compor o capital cultural dos professores, como indicado:

Vale evidenciar também que é imprescindível o professor estudar sempre, porque, para ser de fato e direito um real educador, é necessário reelaborar o conhecimento adquirido na formação inicial (FORMADOR D).

Nesta categoria, aproximaram-se do conceito de capital cultural os saberes necessários à docência, os quais servem de base para o ensino. Cada professor se serve de seu capital cultural, de sua cultura pessoal, escolar, dos saberes adquiridos na universidade, dos saberes adquiridos em livros, dos conhecimentos didático-pedagógicos elaborados durante a atuação profissional, o que compõe o quadro de saberes necessários à docência proposto por Tardif (2012).

Como os professores geralmente apresentam um repertório de saberes e conhecimentos bastante heterogêneos e nem sempre utilizam uma única concepção ou uma única teoria para referendar a sua prática, reforça-se a importância da atuação do formador de professores no campo educacional para fornecer subsídios aos professores para estes buscarem uma prática mais consistente e seguirem concepções e referencial teórico em uma mesma perspectiva, relacionando os saberes às práticas no trabalho.

Habitus/experiência

Segundo Setton (2002, p. 61), *habitus* é

[...] um instrumento conceitual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionantes sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. [...] *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente, ora inconsciente.

O *habitus* é explicado como um sistema aberto e híbrido, que está em constante modificação pelas experiências pelas quais o agente passa e, portanto, é afetado por elas:

É um conjunto de esquemas fundamentais, precisamente assimilados, a partir dos quais se engendram, segundo uma arte da invenção semelhante à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares (BOURDIEU citado por SETTON, 2002, p. 62).

O *habitus*, as disposições, as inclinações de perceber, sentir, fazer e pensar são interiorizados pelos indivíduos na medida em que interagem com o campo de atuação, com outros indivíduos, em um processo de socialização, mecanismo pelo qual se efetiva a aprendizagem das relações sociais entre os agentes, se assimila e se internaliza uma matriz cultural em condições objetivas de existência.

O *habitus* é então concebido como um

[...] sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquiridos nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p. 63)

Esse *habitus* característico dos formadores de professores se revelou em diversos momentos no instrumento de pesquisa, conforme descrito pelas formadoras:

Em primeiro lugar, ter a experiência de sala de aula é fundamental. Saber compartilhar sua experiência, dar depoimentos sobre suas práticas, sejam elas positivas ou não. É importante que o professor que está participando da sua formação se identifique com sua trajetória profissional. Se o formador não tiver essa experiência, muitas vezes suas opiniões não terão credibilidade. Em segundo lugar, é importante ter uma boa base acadêmica para justificar suas práticas. Sem essa referência, a fala do formador pode ficar vazia (FORMADOR C).

De modo geral, o formador de professores e o planejamento da formação de professores devem considerar o *habitus* como uma forma de integrar agentes e campos, pois é cultura, é prática, é costume, é hábito e orienta as ações dos indivíduos de forma durável.

Os conceitos de *habitus*, de campo e de capital cultural estão diretamente relacionados à atuação do formador de professores na medida em que orientam e delineiam a sua atuação, a sua prática. Por isso a incidência desses conceitos se revela nos questionários.

O formador de professores, ao organizar os processos formativos, cria oportunidades de reflexão acerca das experiências de cada professor. Experiência e aprendizagem não são a mesma coisa, mas professores podem aprender com a experiência de outros professores se tiverem a oportunidade para refletir sobre ela e atribuir-lhe sentido e significado, movimento que pode e deve ser gerado pelo formador em momentos formativos.

4.2.2 A expressão da atuação dos formadores de professores

A partir da análise destas três categorias, vislumbrou-se refletir sobre a expressão da atuação do formador de professores, considerando o contexto educativo em que ele está inserido, um contexto que vem apresentando avanços nos últimos vinte anos (Veiga, 2010) e num campo em que a educação é concebida como uma prática social.

Se se entender a atuação do formador de professores como um agente social que mobiliza saberes, a formação situa-se neste contexto, numa

perspectiva crítica e de caráter emancipatório e que requer, segundo Veiga (2010, p.19):

- a construção e domínio sólidos dos saberes da docência identificados por Tardif e Lessard, quais sejam: saberes disciplinares e curriculares, saber da formação pedagógica, saber da experiência profissional e saberes da cultura do mundo vivido na prática social;
- unicidade entre teoria e prática. Isso significa que a relação teoria-prática perpassa todo o processo de formação e não apenas a prática de ensino em uma visão finalística. A formação tem como fundamento básico o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social e especificamente na prática pedagógica;
- a formação do professor centrada na escola e no exercício da profissão docente não separa uns dos outros os locais de mobilização (mundo do trabalho), de produção (o mundo da investigação) e da comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências. As competências são compreendidas no bojo de uma ação contextualizada, definindo-se como um saber-agir-reagir.

Embora o professor da Educação Infantil e o formador de professores atuem em diferentes contextos no que se refere a público/campo – um atua na escola com a aprendizagem de crianças e o outro atua na aprendizagem de adultos/professores – ambos exercem a função de docência como atividade profissional, docência que requer conhecimentos específicos para exercê-la, requer conhecimentos para mobilizar a criança e o adulto para aprender.

A formação, entretanto, apresenta algumas configurações próprias quanto à atuação do formador, que:

- busca estratégias diferenciadas para ensinar rompendo com modelos mais tradicionais de ensino;
- reorganiza saberes contextualizando-os e buscando separar a dicotomia entre a teoria e a prática;

- compreende a forma de aprender do adulto e desenvolve o trabalho buscando desenvolver a autonomia nesse profissional;
- propicia uma formação imbricada de cientificidade (referencial teórico) aliado ao fazer docente, dando subsídios ao profissional para a sua atuação.

Em função da atuação específica para um sistema de ensino, o grupo de formadores atuantes nesta pesquisa precisa ainda:

- conhecer a especificidade do trabalho com a infância para poder orientar o trabalho em sala de aula, com fundamentação teórica adequada e metodologia apropriada à faixa etária das crianças;
- ter conhecimento específico sobre a organização, o funcionamento e a utilização de um material didático estruturado para fazer as orientações de uso condizentes com as práticas docentes voltadas à Educação Infantil.

O formador de professores tem o papel de formar o profissional para o exercício do Magistério e envolve o planejar para quem vai desenvolver as ações de educar, ensinar, aprender para e com a criança. O fato de exercerem uma atividade docente compõe o *habitus* professoral. Desse modo, o *habitus* professoral é o modo de ser e estar no ofício docente. Portanto o *habitus* professoral constitui também o *habitus* formador.

Para Bourdieu, as disposições socialmente constituídas que orientam a ação têm uma capacidade geradora (BOURDIEU, 1987, p. 23), ou seja, os formadores, a partir da mobilização de seu *habitus*, podem instigar os professores na elaboração e produção de novos saberes.

As proposições até aqui realizadas sobre a atuação do formador de professores buscam salientar a importância da prática e da experiência docente como molas propulsoras para o planejamento e desenvolvimento de momentos de formação continuada de professores, de diálogo com a própria ação e com a prática dos professores. Embora a compreensão de que o formador de professores seja um mobilizador e articulador de saberes dos professores, não se descarta a necessidade de que em muitos momentos ele assuma também um papel de transmissor de saberes, quando assume a

função de repassar e transpor teorias, explicar encaminhamentos metodológicos, exemplificar para facilitar a compreensão.

O formador desempenha a função de acolher as inquietações dos professores, suas dúvidas, suas angústias, seus relatos e escolher dentro de seu repertório estratégias formativas que melhor se adequem à necessidade de cada grupo, oferecendo condições profícuas de aprendizagem.

Na análise dos instrumentos de pesquisa, observam-se similaridades na atuação desses formadores:

- a maioria deles tornou-se formador de professores a partir do convite de uma instituição;
- desenvolveram a sua atuação no exercício da formação, ou seja, “aprenderam a fazer fazendo”.
- a maioria deles tem experiência como docente na Educação Infantil;
- valorizam a importância de aproximar teoria e prática, de olhar a prática a partir de uma teoria que a fundamente;
- valorizam a importância do diálogo e da troca de experiências nos momentos de formação;
- atuam seguindo um mesmo referencial teórico e têm uma atuação estruturada a partir de condicionantes determinadas por um campo específico de atuação;
- entendem a formação como um momento de troca de experiências, de mobilização de saberes, embora nem todos apresentem um mesmo conceito sobre os processos de formação continuada;
- valorizam a atuação como formadores de professores e percebem esta atuação como um avanço na carreira profissional.

Essas similaridades na atuação destes profissionais compõem o *habitus* formador, derivado de um *modus operandi* específico, conforme o esquema:



ESQUEMA 1 – COMPOSIÇÃO DO *HABITUS* FORMADOR

Fonte: Instrumento de coleta de dados construído pela pesquisadora.

NOTA: Dados organizados pela pesquisadora.

Diante da observação do esquema e dos elementos que compõem o *habitus* formador, não se pode deixar de observar que o *habitus* professoral e também o *habitus* formador podem apresentar características específicas para cada nível de ensino e ainda entre grupos de professores e de formadores nestes níveis. Segundo Silva (2005, p.161):

[...] a natureza e a característica dos componentes curriculares que são ensinados na escola também definem a estética do *habitus*. E essas características, provocadas pela lógica interna da teoria que se ensina, são bastante visíveis quando olhamos para o modo de ser (pensar e agir) dos grupos que ministram componentes curriculares

distintos. [...] Contudo, a estruturação do *habitus* professoral é comum a todos os profissionais do ensino da sala de aula.

Pode-se indicar que os formadores de professores têm seu *habitus* estruturado com base em pressupostos comuns, em princípios geradores comuns, em estruturas que o delineiam. Porém cada grupo de formadores – sejam os que atuam em formato mais institucionalizado (como os que atuam nas universidades em formação inicial), sejam os que atuam nos momentos pós-formação inicial – tem suas singularidades decorrentes do produto de condições semelhantes em que exercem sua atividade profissional.

Para Bourdieu, o *habitus*

[...] é o que faz com que o conjunto das práticas de um agente – ou do conjunto dos agentes que são o produto de condições semelhantes – são sistemáticas por serem o produto da aplicação de esquemas idênticos – ou mutuamente convertíveis – e, ao mesmo tempo, sistematicamente distintas das práticas constitutivas de um outro estilo de vida. (BOURDIEU, 2007, p.163)

O *habitus* formador é, portanto, particular e singular a cada grupo de formadores, pois carrega o capital cultural e as características do campo de cada local em que atuam, cujos fundamentos estruturam as práticas de trabalho. Ainda assim, o *habitus* formador é caracterizado pelo *habitus* de cada agente, pelas disposições que ele carrega, adquiridas em sua trajetória pessoal e profissional, pelo capital cultural adquirido, pelas experiências vivenciadas e que marcam e definem a expressão da atuação de cada formador.

4.3 ELEMENTOS NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES

Com efeito de síntese do exposto até aqui, registra-se que os formadores de professores participantes desta pesquisa apresentam um *habitus* próprio, singular, que os constitui como formadores de professores e que delimitam um campo de atuação bem definido e específico, cujas características de atuação se assemelham também à de formadores de

professores que atuam em formação de professores para o Ensino Fundamental.

As conjunturas do campo em que e para o qual atuam, estipulam e moldam o *habitus* desses formadores por meio das condições de trabalho, dos referenciais teóricos que embasam a prática, dos valores e crenças que permeiam as ações educativas.

Realizar a análise da atuação desses profissionais que têm como objetivo promover a reflexão e a produção de novos saberes e fazeres de professores atuantes na Educação Infantil demanda articular os elementos que a permeiam como: o *habitus* professoral, o *habitus* formador, as escolas, os professores, os materiais didáticos, as condições de trabalho, o capital cultural presente no campo educacional de atuação mediante a consciência de que cada formador carrega consigo elementos de sua história pessoal e profissional que são singulares, mas que são peça fundamental para orientar os professores em sua prática diária, caracterizando a educação em sua função política, emancipatória, construindo problemáticas de aprendizagens.

Sobre a atuação do formador de professores, Vaillant (2003) indica que, no campo de pesquisa sobre formação de professores, um ponto pouco explorado é o conhecimento pedagógico e disciplinar dos próprios formadores. A formação mínima necessária aos formadores de professores, segundo a referida autora, prevê um grupo de componentes interligados: a formação pedagógica, a formação dos conteúdos disciplinares, o conhecimento didático do conteúdo a ser ensinado, interligando-os a um grupo de capacidades para ser um formador.

A formação pedagógica para a atuação do formador de professores começa a impor a necessidade de conhecimentos sobre a aprendizagem do adulto, sobre técnicas didáticas que atendam às suas especificidades de aprendizagem, sobre teorias do desenvolvimento humano. Somado ao conhecimento pedagógico, é preciso conhecer os conteúdos disciplinares/saberes/conceitos e manejá-los com fluidez, pois é preciso estar preparado para explorar cada conteúdo.

O conhecimento didático dos conteúdos é um elemento central nos saberes de cada formador, pois é diante dele que esse profissional consegue clarificar e relacionar adequadamente o conteúdo a ser ensinado ao conhecimento didático e pedagógico sobre como ensiná-lo. Esse conhecimento didático do conteúdo é um saber especializado que os formadores de professores adquirem ao longo de seu percurso profissional.

Além desses, o formador precisa ter conhecimento do contexto em que irá trabalhar, onde e a quem irá formar. Esse conhecimento prévio permite: o desenho dos roteiros de formação, a articulação entre os conceitos a serem trabalhados, a escolha de estratégias formativas aliadas ao contexto de trabalho de cada profissional.

Imbernón, citado por Vaillant (2003, p. 32), propõe que a atuação dos formadores esteja organizada também a partir de saberes que lhe permitam:

- animar grupos de adultos e analisar seu funcionamento; compreender o sentido e a dinâmica das situações;
- ouvir, aconselhar e ajudar na formação; desenhar projetos e roteiros de formação, eventualmente em termos de objetivos específicos (currículo, sessões, créditos, sequências...);
- identificar e situar os fundamentos e os métodos didáticos utilizados no ensino e na formação;
- realizar e levar a bom termo práticas de pesquisa-ação no terreno profissional;
- utilizar e ensinar o manejo dos instrumentos de análise das práticas docentes;
- refletir sobre o próprio trabalho, interrogando-se sobre a própria função nos limites da prática docente do formador.

Todo esse grupo de saberes necessários para a atuação do formador constitui seu *habitus* e define padrões necessários para se planejar a formação desse profissional, entendendo-a como uma categoria específica de formação, possibilitando que: reflitam e analisem sua prática, tenham condições para o

desenvolvimento dos saberes necessários à docência, subsidiem para que revejam seus planejamentos de trabalho aferindo em que medida contribuem para a prática pedagógica dos professores, tomem sempre as instituições de ensino como pano de fundo buscando não dissociar teoria e prática, organizem redes de aprendizagem que permitam a troca de experiências.

A atuação do formador de professores, portanto, está diretamente relacionada ao seu *habitus*, ao seu capital cultural, ao campo de atuação e se constitui de elementos específicos e singulares que caracterizam essa atividade profissional.

CONCLUSÃO - CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ninguém é capaz de pensar em alguma coisa sem experiência e informação sobre ela (DEWEY citado por ALARCÃO, 1996, p. 58).

A proposta de refletir sobre a formação de professores a partir das especificidades do trabalho na Educação Infantil pode gerar possibilidades de transformação no campo da educação, pois amplia e instrumentaliza a atuação do professor formador sobre a prática docente específica para esse nível de ensino e solidifica a necessidade de um caráter teórico sobre o trabalho docente.

Os capítulos anteriores contextualizaram a formação continuada, a docência na Educação Infantil e o papel do formador de professores e, a partir dos dados levantados, serão apresentadas reflexões e considerações sobre a atuação do formador de professores.

Como já descrito, pesquisas vêm voltando olhares para a atuação do professor (GATTI; BARRETO, 2009), ou seja, para quem direciona efetivamente a ação educativa em sala de aula. Buscou-se neste estudo olhar para o papel e para a atuação de quem fomenta e direciona o trabalho desse profissional, não no campo das universidades e sim adentrando os portões das instituições de Educação Infantil, propondo formações que permitam olhar, ressignificar e ampliar a prática pedagógica dentro do contexto da infância.

O conceito para expressar a atuação desses formadores que atuam *in loco* ainda está em construção, mas diante das leituras realizadas neste estudo, é possível pensar que existe o desejo de uma cultura de formação permanente, principalmente em grande parte de escolas das redes municipais de ensino, que vêm deslocando a formação realizada em grandes grupos para a formação em pequenos grupos de estudo ou grupos de escolas, legitimando o papel do profissional formador atuante diretamente nesses espaços.

A atuação do formador de professores começa muito antes da ação efetiva de formação. Começa pelo campo em que está inserido, pelo capital cultural a que teve ou a que tem acesso, ou seja, pelos livros que leu, pelos espaços que frequentou, pela leitura que faz do mundo, pelo campo teórico que escolheu assumir, pelas experiências e influências que teve, ou seja, por seu *habitus*. As reflexões que desencadeia no momento da formação dependem diretamente desses dispositivos.

Para que os resultados dessa formação sejam efetivos, é preciso pensar em sistemáticas de formação continuada e na escolha dos formadores de professores que conheçam o contexto educativo, visto que esse profissional tem papel central para que o trabalho avance, pois geralmente é quem organiza, planeja e sistematiza os processos formativos.

Segundo Vaillant (2003), ser formador na formação continuada demanda conhecimentos da prática pedagógica além de apresentar características como liderança, criatividade, inovação, mas não há curso que ensine a ser formador de professores. O que vem ocorrendo é o mesmo que

[...] ocorre com o ensino: a crença de que o único que se requer para ensinar é o conhecimento do que se ensina – o conteúdo ou matéria a ser ensinado. Esta tem sido uma crença bastante difundida e que foi acompanhada de um déficit de consideração social a respeito do valor e da complexidade que a tarefa de ensinar representa. Pois bem, poderia parecer que qualquer um pode exercer a função de formador de formadores, desde que seja especialista em alguma disciplina. Nada mais distante da realidade (VAILLANT, 2003, p. 28).

Fica indicada a necessidade de preparar o formador para orientar a prática a partir da reflexão e da contextualização, da mobilização de saberes que orientem o trabalho com as crianças. O que se percebe é que mobilizar esses saberes e refletir sobre eles constitui uma atividade docente indispensável para a prática educativa capaz de provocar as mudanças em termos de estratégias e metodologias, necessárias à melhoria da qualidade de ensino. Cabe aos formadores de professores assumirem e solidificarem seu papel como agentes dinâmicos do processo educativo em que se inserem.

Por meio dos estudos e leituras que imbricaram esta pesquisa e tomando como referência o objetivo geral, que foi compreender como se expressa a atuação do formador de professores da Educação Infantil com base no *habitus* e na experiência docente, verificou-se o quão específica é esta atuação, uma vez que ela é constituída pelo *habitus* de cada profissional e que direciona para a especificidade de um *habitus* formador.

Considerando o quadro teórico de análise de Bourdieu, identifica-se que o formador de professores tem saberes específicos situados em uma interface entre o individual e o social, entre o agente e a estrutura da qual ele fez parte, e ele é um agente social, fruto das interações estabelecidas entre o(s) campo(s) de que participa e em que atua e sua subjetividade. Portanto, o trabalho do formador de professores é uma atividade exercida na interação com outros agentes e marcado por relações sociais hierárquicas próprias de sua posição do campo educacional. As experiências trazidas pelo formador vão se articulando às experiências dos professores e constituindo uma nova matriz geradora de saberes que orienta a prática docente, pois “o conhecimento prático é uma operação de construção que aciona, por referência a funções práticas, sistemas de classificação (taxinomias) que organizam a percepção e a apreciação e estruturam a prática” (BOURDIEU, 2013, p. 207).

O formador, portanto, realiza seu trabalho inserido em determinada cultura escolar e precisa refletir sobre seu trabalho à luz da: estrutura interna da escola, universo que obedece às suas próprias leis de funcionamento e de transformação, na prática do professor que acompanha, posicionando-o no campo do poder e na gênese do *habitus* do professor e dos diferentes agentes e sistemas de disposições e composições que se podem apreciar (ABDALLA, 2006, p. 71).

Com base no referencial teórico estudado, verificou-se que a formação continuada de professores vem se constituindo de um espaço e de uma área específica de estudos que visa compreender os processos por meio dos quais os professores mobilizam e adquirem saberes para uma atuação profissional mais qualificada. Nessa vertente, foram apresentadas características específicas da docência na Educação Infantil que devem compor o grupo de

saberes necessários aos formadores de professores para uma atuação que possibilite maiores reflexões e contextualizações diante do campo de atuação.

Foram elencados alguns objetivos específicos para este estudo, sendo o primeiro deles identificar a percepção dos formadores de professores de Educação Infantil sobre o seu papel nos momentos de formação. Diante dos elementos presentes nos instrumentos de pesquisa, verificou-se que eles atribuem ao seu papel formador a função de desenvolver uma cultura formativa nos grupos de professores em que atuam e ainda

[...] orientar na concepção e implementação de situações experimentais significativas, capazes de fornecerem material para a reflexão [...] e criar nos formandos a disposição para refletirem, criticamente, sobre a forma como ensinam, numa perspectiva de desenvolvimento profissional permanente (ALARCÃO, 1996, p. 58).

Segundo os instrumentos de pesquisa, o papel do formador é também:

Incentivar o estudo e a pesquisa como elementos fundamentais e inerentes à função do professor, apresentando caminhos e alternativas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz que atenda às expectativas das crianças e de suas famílias, ao mesmo tempo em que efetiva os objetivos estabelecidos para a sua atuação. (FORMADOR O)

Também é papel dos formadores de professores da Educação Infantil construir uma problemática de aprendizagem, voltada para aplicações práticas e para a inserção do conhecimento no polo socioprofissional, além de desenvolver uma cultura formativa nos professores. São eles de fato os agentes de mudança que podem também contribuir para mobilizar os saberes dos professores, dinamizar as instituições de ensino, promover processos de aprendizado e inovação para professores e consequentemente para a infância.

Como segundo objetivo específico, buscou-se identificar qual é a influência do *habitus* e do *habitus professoral* do formador de professores de Educação Infantil. O *habitus* do formador de professores pode ser olhado a partir de suas experiências pessoais, suas percepções, apreciações e das práticas vivenciadas no campo familiar, escolar e profissional. Essa prática não

é uma construção puramente intelectual. Ela é fruto de todas as disposições pelas quais o formador passou e isso evidencia e justifica a não existência de um modelo didático único para essa atuação, mas revela também que o *habitus* desse profissional influencia diretamente a sua prática profissional, mesmo que sejam formadores diferentes atuantes em/para um mesmo campo.

Na análise dos instrumentos de pesquisa a partir da categorização (foram elencadas três categorias: *habitus*/experiência, relação teoria e prática, repertório e capitais), verificaram-se elementos específicos da atuação do formador, tomando como possibilidade a indicação da constituição de um *habitus* formador, compreendendo todas as disposições necessárias a esse profissional para a sua atuação. Fica indicada a possibilidade de se pensar sobre o *habitus* formador e de se levantarem com maior profundidade e destaque as especificidades, os elementos que o compõem, o que não foi delineado, neste estudo, pela limitação do instrumento de coleta de dados, em que não houve direcionamento específico para isso.

Com base na análise da atuação do formador de professores, pressupõe-se que tem maiores chances de promover práticas formativas aquele que teve uma formação inicial sólida, reflexiva, contextualizada, além de acesso à investigação e a possibilidade de atuar com as crianças na Educação Infantil (e que, portanto, compreende suas especificidades para com elas dialogar); que constituiu seu *habitus* formador a partir de suas experiências, seu capital cultural e da compreensão do campo em que atua. Um formador com essas características, além de mobilizar saberes, os contextualiza e os articula, promovendo aprendizagem, usufruindo de seu *habitus* para ensinar e aprender, criando condições para que os professores da infância constituam o seu *habitus* específico.

Fica ainda a inquietação em buscar compreender se existe uma especificidade na atuação dos formadores de professores, para além de seu *habitus* formador, tão delineada como na docência em sala de aula, pois será que ser formador de professores da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental requer especificidades? Ou o fato de o profissional ter se constituído formador lhe permite atuar em momentos de formação para ambos

os segmentos de ensino? São questões que ficam ainda em aberto, gerando possibilidades de continuidade deste estudo.

Na tentativa de buscar elementos para analisar a atuação do grupo específico dos formadores de professores participantes desta pesquisa, recorro a um pensamento de Leonardo Boff (2012, p.15), que nos diz: “Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam”, ou seja, cada profissional conduz sua prática a partir das referências e experiências adquiridas no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional, sem deixar de considerar o contexto do campo em que atua.

Referendo a importância deste estudo para o meu desenvolvimento profissional, para a compreensão e teorização de minha prática e da contribuição que apresento, a partir desta dissertação, a todos aqueles que recorrerem à sua leitura. Sigo meu trabalho e minhas leituras na busca contínua por uma educação cada vez mais qualificada.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. **O sendo prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BOFF, L. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 50. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Paris: Minuit, 1987.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. **Escritos sobre a educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Título original: *Le sens pratique*.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB, n. 20**, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. V. 1 e 2. Brasília: 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

CARVALHO, S. P.; KLISYS, A.; AUGUSTO, S. **Bem-vindo, Mundo!**: criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Petrópolis, 2006.

CHAMON, M. Metodologia do Ensino Superior: formação docente e relação entre aprendizagem e métodos de ensino. In: CHAMON, Magda (org.). **Integração e Operacionalização da Práxis Psicopedagógica**. Belo Horizonte: Universidade FUMEC, 2006. v. 3.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora: 2001.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores, aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto editora, 2009.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**: Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos nossos serviços para a infância e a família**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. In: **Nuances**, estudo sobre Educação. Ano 9, v. 9, n. 9 e 10, jan/jun/jul/dez, São Paulo: UNESP, 2003.

GASTALDI, M. V. **Formação continuada na Educação Infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador**. 2012. 157f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S; **Professores do Brasil, impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

HONORÉ, B. **Para uma teoria de la formación**. Madrid: Narcea, 1980.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, A. (org.) **Encontros e desencontros em Educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

LESSARD-HÉBERT, M, GOYETTE, G., BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor: organização e gestão da escola – teoria e prática**. Porto Alegre: Alternativa, 2001.

MACHADO, M. L. de. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 2009.

MARCELO, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2013.

MEDEIROS, C. C. C. de. A formação de professores e a teoria sociologia de Pierre Bourdieu: interface possível para pesquisas em educação. **Contrapontos**, v. 9, n. 2, Itajaí, 2009.

MIZUKAMI, M. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v.1, n.1, dez-jul. 2005-2006.

MONTEIRO, A. M. F. da C. **Professores:** entre saberes e práticas. Educação e Sociedade, ano XXII, n. 74, abril, 2001.

MORO, C.; SOUZA, G. O desafio da formação continuada em educação Infantil: discutindo o curso de atualização da UFPR. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

NADOLNY, L. de F.; GARANHANI, M. C. Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (org) **Ser professor:** formação e os desafios da docência. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 231-250.

NADOLNY, L. de F. **Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil:** em foco a linguagem movimento. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

_____. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: PROST, A., *et al.* **Espaços de educação: tempos de formação**. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In **Educação e Sociedade** v.22 n. 74. Campinas, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez: 2006.

_____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMANOWSKI, J. P. Formação inicial de Professores: implicações com a Educação Básica. In: **Educere** X Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Champagnat, 2011.

SARMENTO, M. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SETTON, M da G. J. A teoria da *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n.20, pp. 60-70. ISSN 1413-2478.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152-163, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M., LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas e reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.74, p. 143-160, abr. 2001.

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores**: estado da prática. Santiago: PREAL, out. 2003. (Série PREAL Documentos, n. 25).

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2010.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1996.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n.103, p.535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	86
APÊNDICE 2	REGISTROS DOS FORMADORES ORGANIZADOS POR QUESTÃO.....	87

APÊNDICE 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA DA LINHA DE
CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

Mestranda: Caren Adur de Souza

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

FORMAÇÃO

Curso de graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

Tempo de experiência em sala de aula de Educação Infantil:

- () menos de 5 anos
- () de 5 anos a 10 anos
- () mais de 10 anos

Tempo de experiência com formação de professores da Educação Infantil:

- () menos de 5 anos
- () de 5 anos a 10 anos
- () mais de 10 anos

QUESTIONÁRIO

O que você entende por formação continuada de professores?

Como você se tornou formador de professores?

Na sua opinião, qual é o papel do formador na formação de professores?

Nas formações que você realiza estão previstos momentos pontuais de reflexão sobre a prática docente? Relate/explique.

A partir da sua experiência, quais estratégias utilizadas em momentos de formação desencadeiam no professor maior reflexão sobre a prática docente?

APÊNDICE 2 - REGISTROS DOS FORMADORES ORGANIZADOS POR QUESTÃO

QUESTÃO 1 – O que você entende por formação continuada de professores?

FORMADOR A	É a formação que o professor realiza depois da formação inicial, concomitante ao seu trabalho.
FORMADOR B	Todos os educadores necessitam estar preparados sempre para novos desafios e aprimorar sua prática pedagógica constantemente. Essa formação continuada também é um processo construído no cotidiano da escola. É necessário que este profissional esteja em constante formação, buscando sempre melhorias na sua qualificação.
FORMADOR C	Entendo que esta formação, pelo próprio nome, deve ter uma continuação. A formação pode ser iniciada em um determinado momento. É preciso acompanhar os resultados dessa formação que foi feita e continuar o trabalho em momentos posteriores. Em cada reinício de uma formação, os resultados da formação anterior devem ser analisados e as formações posteriores deverão levar em consideração esses resultados.
FORMADOR D	É uma ferramenta fundamental que deve estar sempre à disposição do educador da infância. Nessa direção, pode-se compreender formação continuada como um processo legítimo que permite ao profissional estar em constante atualização e em plena sintonia com uma reciclagem contínua. Vale evidenciar também que é imprescindível o professor estudar sempre, porque, para ser de fato e direito um real educador, é necessário reelaborar o conhecimento adquirido na formação inicial, visto na atualidade. Muitas vezes, a formação realizada na modalidade à distância não propicia diversidade e complexidade de situações de aprendizagem que solicitem intervenções adequadas. Enfatizamos que a formação continuada vem ao encontro à exigência da atualidade para o exercício da atividade profissional.
FORMADOR E	A formação continuada de professores, no meu entendimento, é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários ao desempenho profissional, tendo como objetivo assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos, não descartando a formação

	<p>inicial do professor. A formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor quando conseguir formar um professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dotado de uma fundamentação teórica consistente; - competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe; - consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, visto que ela não se resume à sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no seu andamento e que estão em permanentes e rápidas mudanças.
FORMADOR F	Tempo de estudos, aprofundamento, troca entre os pares, ampliação do conhecimento para rever frequentemente sua prática metodológica, desafio cada vez maior quando falamos em diversidade, respeito ao tempo de aprendizado de cada indivíduo dentro de seu direito uno, mesmo presente na coletividade.
FORMADOR G	Entendo como uma capacitação permanente e reflexiva, em busca de uma prática mais aprimorada e ressignificada.
FORMADOR H	A formação continuada de professores é o maior investimento que se faz neste profissional pensando na melhoria da educação. Nesses momentos, os professores, a partir de conhecimentos teóricos e práticos podem refletir sobre a sua própria prática pedagógica.
FORMADOR I	É uma oportunidade que o profissional tem de se atualizar com o objetivo de aprimorar de forma efetiva sua prática docente.
FORMADOR J	Formação continuada é um momento privilegiado que visa garantir um diálogo entre a teoria dos conteúdos acadêmicos e a prática do professor, objetivando garantir uma educação de qualidade. Um espaço pedagógico onde podemos mediar os conflitos resultantes dessas duas vertentes (teoria/prática).
FORMADOR K	<p>Trata-se de um processo que permite a reciclagem de nossa formação inicial, proporcionando a atualização contínua e consequente do professor. Nesse sentido, podemos entendê-la também como uma oportunidade de reflexão acerca da prática educativa por nós desenvolvida “saber-fazer educativo”.</p> <p>A formação contínua do professor também é importante porque nos alerta sobre a necessidade de percepção das novas práticas pedagógicas e cotidiano escolar, conscientizando os professores sobre o seu potencial</p>

	<p>como agentes transformadores e críticos da realidade educacional;</p> <p>Este trabalho contínuo com atividades dialógicas, reflexivas e interativas possibilita-nos uma melhora na preparação do professor e, em decorrência disso, na possibilidade dos ajustes necessários no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Segundo Ademar de Lima Carvalho:</p> <p>“Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência.” (CARVALHO, 2007, p.06).</p>
FORMADOR L	<p>A formação é um espaço de reflexão da prática, de troca de experiências e de construção de conhecimento individual e coletivo. Constitui-se em um momento privilegiado de estudo que proporciona ao professor ver-se em atuação na medida em que enquanto trabalha pode aprimorar sua prática fazendo a transposição das contribuições teóricas no seu fazer pedagógico. É, também, a oportunidade do professor manter-se atualizado no que diz respeito às pesquisas e estudos acerca da sua profissão.</p>
FORMADORA M	<p>Nós temos consciência teórica de algumas diferenças que acabam sendo vividas, apesar da forma de pensarmos. Nem sempre o discurso metodológico reflete-se em práticas. Muitas vezes a fundamentação teórica é apreendida, mas não praticada. Portanto uma formação de professores precisa atender à teoria prática. Isso deve ser meta de qualquer trabalho de qualificação e formação profissional de professores.</p>
FORMADOR N	<p>É um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários ao exercício da profissão, realizado após a formação inicial.</p> <p>Tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade aos educandos.</p> <p>Ela se dá através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções proporcionado pelos programas de formação continuada. Permite vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola, o ensino, a aprendizagem, a avaliação, etc.</p>
FORMADOR O	<p>Entendo como um trabalho que objetiva contribuir na qualificação e no desenvolvimento de competências de</p>

	professores que atuam em instituições educacionais públicas e/ou particulares, visando à melhoria efetiva de suas ações.
FORMADOR P	Formação continuada de professores pressupõe momentos de aquisição e ou aprimoramento de conhecimentos relativos à dimensão pessoal e sobre a área educacional do professor (dimensão profissional) de maneira processual. Penso que a formação na dimensão pessoal do professor favorece autoconhecimento - entender-se como sujeito. Se isso ocorrer, percebe e entende melhor o(s) outro(s). Em sua dimensão profissional, oportuniza o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão crítica acerca de todos os aspectos que compõem e influenciam o conteúdo escolar. Essas dimensões devem estar em constante interação.
FORMADOR Q	Expressa-se na célebre frase de Heráclito o sentido da formação continuada sobre a prática pedagógica, que promove a cada novo curso, a cada nova experiência uma transformação, uma mudança, uma variação, pois, como afirma o filósofo, “tudo corre, tudo flui”. E neste fluir constante há uma produção de sentido, que se dá pela prática, pela reflexão, pela pesquisa, pela troca profissional construída individual e coletivamente. Sendo assim, é uma necessidade pessoal, profissional e organizacional do ser humano, como um projeto de vida, pois este precisa estar em constante aprendizado. Esta formação pode acontecer na universidade (cursos de extensão, oficinas, congressos, pós-graduação), no próprio local de trabalho (em serviço) ou em outros espaços, mediado por uma gestão democrática participativa que promova a autonomia e participação dos atores envolvidos.
FORMADOR R	Acredito ser uma formação contínua, que acontece nos momentos de reflexão do professor, pois não vejo somente os cursos mas também os momentos de planejamento onde o professor estuda, analisa e amplia seu fazer pedagógico.
FORMADOR S	É a formação destinada aos profissionais que estão atuando na docência. Ela tem por objetivo o aprimoramento dos conhecimentos teórico-práticos e relaciona-se com as necessidades profissionais. Diferencia-se dos cursos pontuais e das palestras e sua importância não está condicionada à uma formação inicial deficitária.
FORMADOR T	Compreendo como os estudos, pesquisas e atualizações que acontecem permanentemente pelos profissionais que trabalham com Educação.

QUESTÃO 2 – Como você se tornou formador de professores?

FORMADOR A	Inicialmente realizei formação continuada na função de coordenadora pedagógica. Realizava um programa de formação para os educadores que trabalhavam na instituição em que eu exercia minha função. Fizemos um levantamento de necessidades de formação dos educadores e com base nestas necessidades organizamos um programa de estudos dentro da instituição. Na sequência, passei a realizar cursos para professores de outras instituições e de outros municípios.
FORMADOR B	Após mais de 30 anos de experiência em sala de aula, busquei algo com algumas semelhanças na prática do ensinar e aprender. Assim, faço parte hoje de uma equipe de formadores.
FORMADOR C	Eu trabalhava em uma escola particular de EF1 e EF2 em São José dos Pinhais, PR. Era professora de inglês na Educação Infantil, EF1 e EF2, e também atuava como coordenadora pedagógica de um Centro de Línguas que existia dentro desta escola. Eu tinha uma sócia na escola, que também era professora de inglês. Éramos parceiras dos proprietários da escola. Ambas fomos convidadas em 2003 pelo Secretário de Educação da época para apresentar um projeto de implantação da língua inglesa em cerca de 60 escolas municipais de São José dos Pinhais. Para isso tivemos que recrutar e fazer a formação dos professores que iriam trabalhar com os alunos, na época, de 1ª a 4ª séries. Fomos também convidadas neste momento por uma editora de Curitiba para elaborar o material que seria utilizado pelos alunos.
FORMADOR D	Ao longo de minha vida profissional atuando como educadora em vários segmentos desde 1982, as questões relativas à formação sempre chamaram minha atenção e foram motivo de consideração. O divisor de águas ocorreu em 1995 quando recebi pela primeira vez um grande desafio: fui convidada para falar para um público de 450 educadores de Educação Infantil em um Seminário em um município de Santa Catarina, substituindo a palestrante renomada nacionalmente Madalena Freire, que não pôde comparecer e avisou três dias antes do evento. Quando fui convidada, este pequeno detalhe não foi me apontado: que eu só estava sendo chamada, porque em prazo tão pequeno estava sendo difícil a contratação de um profissional e que também ninguém aceitou substituir uma educadora do porte da profissional em questão. Eu, desconhecendo o histórico e no ímpeto de aceitar um desafio de “atuar como palestrante em um local e um

	público diferente da Rede Municipal de Curitiba”, [aceitei]. A equipe aceitou muito bem minha intervenção e me propuseram quase de imediato prestar consultoria no município, a qual durou três anos de atuação.
FORMADOR E	O educador que está sempre em busca de uma formação contínua, bem como a evolução de suas competências tende a ampliar o seu campo de trabalho. Assim, aliando a minha responsabilidade de continuar meu trabalho além da Escola e da Secretaria da Educação de Curitiba em que atuei, iniciei o trabalho de capacitadora acompanhando editoras e desempenhando o papel de tutora do Curso Normal Superior com Mídias Interativas do Estado do Paraná.
FORMADOR F	Assim que a Secretaria de Educação de meu município assumiu todas as modalidades da Educação Infantil, havia assessoramentos e livros didáticos voltados às crianças do pré-escolar e não da creche, daí a necessidade em montar quinzenalmente encontros de formação às educadoras, na época atendentes de creche sem graduação no Ensino Superior e/ou Ensino Médio.
FORMADOR G	Ao me tornar coordenadora pedagógica de um grupo de professores da Educação Infantil e Fundamental, senti a necessidade de promover estudos e reflexões que aprimorassem a prática daquele grupo e a minha própria prática. Então passei a coordenar um grupo de estudos e a promover reflexões acerca de diversos temas.
FORMADOR H	Como pedagoga na unidade eu já desenvolvia um trabalho, com pautas de estudo e momentos de acompanhamento do profissional para posterior reflexão da sua prática pedagógica. Tudo bem planejado e organizado de acordo com um diagnóstico das necessidades percebidas nos encaminhamentos metodológicos destes professores, mas, pode-se dizer, ainda muito “caseiro”. Acredito que a universidade que forma o pedagogo não fornece base para que o trabalho de formação continuada seja desenvolvido pelo pedagogo. Em 2009, fui convidada para fazer parte da Equipe de Educação Infantil da PMC. Posso dizer que foi a partir deste trabalho que consiste basicamente em participar de momentos de estudo e formação, para posteriormente trabalhar com as pedagogas, professoras e diretoras dos CMEIs e escolas com o pré que entendi realmente o trabalho de formação continuada. Além das formações, o profissional que atua no Núcleo faz supervisão nas unidades com o objetivo de dar continuidade ao processo formativo.
FORMADOR I	Após aproximadamente 12 anos de experiência em sala de aula (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e uma rápida passagem pelo departamento de <i>marketing</i> de uma escola, fui chamada para realizar a coordenação de uma Escola de

	<p>Educação Infantil. Exerci essa função por pouco mais de 11 anos e, dentre as minhas funções, estava a capacitação dos professores. Logo, me tornei uma formadora de professores na prática, dentro de uma escola, vivenciando diariamente a rotina e as necessidades das professoras em sala de aula.</p>
FORMADOR J	<p>Fui diretora pedagógica de uma escola durante 25 anos e senti na minha vivência como gestora a necessidade de reciclar constantemente os profissionais de educação infantil e do ensino fundamental.</p> <p>Percebia que a formação inadequada ou deficitária dos cursos desenvolvidos pelas universidades e a pouca informação dos professores sobre elementos essenciais para o trabalho com crianças comprometia a qualidade da sua prática pedagógica.</p> <p>Sendo assim, criei uma rotina de formação mensal com professores e percebi em pouco tempo uma grande mudança na sala de aula, no desenvolvimento dos alunos, nos planejamentos dos professores e no fortalecimento da relação com os pais.</p> <p>A cada formação, me sentia mais atraída por esse trabalho. Nessa época fui convidada pela Universidade Vale do Acaraú para ministrar aulas no curso de pedagogia e no curso de especialização em psicopedagogia e assim iniciei meus estudos sobre formação de professores.</p>
FORMADOR K	<p>Ao recuperar a lembrança da trajetória que me levou à função de professor formador, concluo que me tornei formadora de professores um pouco por acaso. Esses acasos que, com o tempo e sem a gente perceber, ganham espaço, despertam o desejo, provocam mudanças e se transformam em casos definitivos. Com certeza, a experiência docente na educação básica foi o principal elemento motivador. Desde o início de minha vida profissional, já realizava muitas trocas com meus colegas, era convidada a dar pequenos cursos nos espaços escolares onde trabalhei, relacionados diretamente à minha prática com os alunos, pois sempre obtive excelentes resultados de aprendizagem, tanto em instituições particulares, como estaduais e municipais.</p> <p>Compartilhar minha prática se tornou algo comum, e esse caminho me levou a ter o desejo de ser formadora de professores, na certeza de poder contribuir de fato para uma educação com mais qualidade</p>
FORMADOR L	<p>Sempre compartilhei minhas experiências e saberes com as colegas nas escolas em que trabalhei e cultivava o sonho de poder contribuir com quem precisava: de poder ampliar para outros profissionais o que eu fazia e sabia e de aprender sempre. Houve uma seleção na minha cidade para coordenação de creche e vi aí a oportunidade de iniciar a</p>

	<p>realização, já que é uma das atribuições do coordenador pedagógico a formação dos professores. Na função, a partir das observações acerca das práticas dos profissionais, tracei metas de estudo para fundamentar teoricamente, manter algumas atuações, descartar e transformar outras. Com cuidado e sensibilidade consegui, junto com o grupo de professoras, criar um ambiente de estudo na instituição, o que foi responsável por nosso crescimento pessoal e profissional. Nesse mesmo tempo iniciou no estado do Ceará o programa PAIC e fui convidada por uma editora, por intermédio de uma professora que havia trabalhado comigo na mesma escola, a fazer parte do grupo de formadoras de professores do 2º ano. Aceitei o desafio e logo em seguida, por ocasião do mesmo programa – eixo da Educação Infantil –, fui selecionada pela Secretaria de Educação de minha cidade para ser formadora dos professores desse nível e, paralelamente ao trabalho na coordenação, atuei nas duas modalidades de formação (Educação Infantil e 2º ano do Ensino Fundamental). Em 2012, me submeti à seleção do PNAIC e hoje também sou orientadora de estudos do 1º ano pelos programas PAIC E PNAIC.</p>
FORMADOR M	<p>Ministrando aulas na Universidade Vale do Acaraú (UVA), aproximando a teoria da prática, na tentativa de somar e, realmente, desenvolver um trabalho que fizesse a diferença. Depois nas editoras.</p>
FORMADOR N	<p>No começo, como Orientadora Educacional em escola pública de Santa Catarina, responsável em organizar e dirigir reuniões, encontros, planejamentos, momentos de estudos e dando aulas de Didática em cursos de Pedagogia á nível de Graduação na UNOESC.</p> <p>Depois, no Ceará, selecionada por <i>curriculum vitae</i> entregue às consultorias e instituições. E ainda, por indicação de colegas.</p>
FORMADOR O	<p>Durante o tempo em que atuei na Rede Municipal de Curitiba, participei de formações que me permitiram inovar na minha prática. Com o tempo, com o resultado das ações que desenvolvia, meu trabalho foi valorizado e fui convidada a partilhar com os demais professores as minhas experiências de estudo e de vivências em sala de aula. Comecei a atuar, então como formadora, nos cursos e projetos de formação desenvolvidos pela SME de Curitiba, tanto na própria Secretaria como em Núcleo Regional de Educação, nas instâncias de Ensino Fundamental – séries iniciais e com as professoras e educadoras da Educação Infantil.</p>

FORMADOR P	Tornei-me formadora de professores no momento em que atuava na sala de aula, no segmento da Educação Infantil, já com 15 anos de experiência na Educação. O convite surgiu da diretora da escola em que eu trabalhava, pois ela comentou que a maneira como eu direcionava o trabalho em sala de aula com as crianças era diferente, encantador e significativo, merecendo ser compartilhado com outros professores. Já nessa época (1989) eu visualizava a criança como um ser integral. Relevante comentar que sempre tive interesse na minha própria formação.
FORMADOR Q	Sempre gostei dos processos pedagógicos e de como a criatividade de cada pessoa/profissional permeia sua prática, mas que isso é fruto de uma formação, seja ela formal ou informal. Tornei-me formadora a partir da minha própria prática e posteriormente da minha função de coordenadora pedagógica no Centro de Educação Infantil - Casa da Criança Francisco de Assis. Veio da necessidade de formar outros professores, dos meus pares buscarem saber “como era esse meu jeito de ensinar”. Sou uma pessoa que sempre estive em busca de melhorar, de aprender, tanto individualmente quanto coletivamente, pois acredito que muito se faz na coletividade.
FORMADOR R	Pela experiência, os convites foram acontecendo. Iniciei conversando sobre as minhas práticas, minha vivência em sala de aula e aí comecei a estudar mais e mais e perceber a importância de formar quem está iniciando. Comecei com cursos, depois em 2005 na pós-graduação, 2006 na graduação e na formação de Professores Ensino Médio (antigo magistério) e estou até hoje realizando este trabalho com a formação.
FORMADOR S	Eu era pedagoga e professora da Rede Municipal e fui convidada para atuar na formação dos profissionais da educação.
FORMADOR T	Sem resposta

Questão 3- Na sua opinião, qual é o papel do formador na formação de professores?

FORMADOR A	Suprir eventuais lacunas da formação inicial e atualizar o profissional com a constante demanda que surge do fazer pedagógico cotidiano.
FORMADOR B	Gosto da ideia de que o nosso papel como formador é o de estar ao lado de um professor e torná-lo mais reflexivo na ação educativa e auxiliá-lo a planejar a sua própria prática, sabendo por que, para que e como ensinar. Um formador deve sempre construir um vínculo afetivo real com os professores, para que exista um clima de confiança e segurança durante as formações.
FORMADOR C	Em primeiro lugar, ter a experiência de sala de aula é fundamental. Saber compartilhar sua experiência, dar depoimentos sobre suas práticas, sejam elas positivas ou não. É importante que o professor que está participando da sua formação se identifique com sua trajetória profissional. Se o formador não tiver essa experiência, muitas vezes suas opiniões não terão credibilidade. Em segundo lugar, é importante ter uma boa base acadêmica para justificar suas práticas. Sem essa referência, a fala do formador pode ficar vazia.
FORMADOR D	Propiciar uma prática pedagógica com atividades interativas, reflexivas e dialógicas buscando a melhoria no preparo do profissional, visando um processo ensino-aprendizagem dos alunos.
FORMADOR E	O envolvimento de todos aqueles que fazem parte da escola é imprescindível, pois a escola se faz da interação entre alunos, professores, equipe pedagógica, pais e colaboradores. Todos, sem exceção, precisam reavaliar seus conceitos, suas crenças e sua prática (incluindo seus sucessos e fracassos) para irem à busca de renovação. Especialmente sobre o professor em serviço também recaem algumas novas exigências. Mais do que nunca, o educador deve estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais. O papel do formador resume-se a essa articulação entre todos os setores da Escola, da comunidade onde ela está inserida e dos aspectos legais da Educação.

FORMADOR F	Um legítimo estimulador, mediador entre a ciência, atualidades e das metodologias que auxiliam o aprender, mesmo com as contra-argumentações devido às falhas que existem no sistema, seja público ou privado.
FORMADOR G	Penso que o formador tem o papel de instigar a busca, a reflexão sobre a própria prática: mais do que levar conhecimento, ele precisa contagiar os professores pela busca do saber.
FORMADOR H	Articula a teoria com a prática com o objetivo de melhorar a prática pedagógica.
FORMADOR I	Durante as formações, o formador tem o papel de mediador. Ou seja, sua função é a de articular informações teóricas com vivências práticas, fazendo com que os professores ampliem seus conhecimentos acerca do desenvolvimento de seus alunos, das suas aprendizagens e das suas práticas diárias.
FORMADOR J	O papel de instrumentalizar o professor dentro de sua prática de sala de aula, trazendo à luz propostas pedagógicas que realmente atendam às necessidades dos alunos, identificando as teorias que embasam o trabalho do professor e fazendo com que ele tenha consciência delas, pois, à medida que o professor conhece a teoria, torna-se mais consciente do seu trabalho e conseqüentemente autônomo para direcionar a sua própria prática pedagógica, tendo discernimento sobre o que, quando, por que, para que e como ele deve ensinar.
FORMADOR K	<p>Constituir-se formador é processual, o que significa, entre outras coisas, tempo, estudo, investimento pessoal e disponibilidade para rever-se. Aprender a ser observador, ouvinte. Não ouvinte de cabeceira, mas um ouvinte atento, que busca conhecimento, um pesquisador. Que goste de aprender junto.</p> <p>Vejo que a melhor maneira de formar professores investigativos, reflexivos e críticos é expô-los a uma formação mais dialógica e menos transmissiva. Uma formação que privilegie a análise da prática pedagógica por meio de uma metodologia por resolução de problemas. Problematicar uma situação de aprendizagem com os professores significa intervir na intenção de destituir certezas, abalar convicções, instaurar dúvidas, desestabilizar.</p> <p>É preciso que o formador tenha a capacidade de analisar as atividades dos professores, saber fazer intervenções e dar</p>

	<p>devolutivas que auxiliem o professor na sua ação e na reflexão sobre ela. Saber problematizar as situações didáticas, de forma que o professor possa pensar sobre seus saberes.</p> <p>Assim como os professores precisam olhar para seus alunos e trabalhar a partir dos conhecimentos prévios deles, o formador também precisa olhar para o professor. Ressalto que se constituir formador de professores pressupõe desejar aprender, e não apenas ensinar. Assumir que é preciso estudar, dialogar com o conhecimento disponível sobre o assunto, investir na própria formação, reivindicar espaços de reflexão para o desenvolvimento dos saberes específicos necessários a sua função.</p>
FORMADOR L	<p>É de estimular, motivar, promover a reflexão da prática, possibilitar a relação entre o que é feito em sala de aula com o que as teorias nos dizem, é estabelecer um espaço de pesquisa, de autoavaliação permanente. E, também de mediar a construção e aprimoramento do conhecimento.</p>
FORMADOR M	<p>Priorizar as vivências, as ações em grupo, a tarefa coletiva, os espaços de reflexões, através da fundamentação teórica, visando uma produção individual e coletiva.</p>
FORMADOR N	<p>Como qualquer educador, eu tenho minha prática e minhas crenças, além de experiências pessoais e modelos incorporados ao longo de minha própria formação e de minha caminhada como profissional.</p> <p>Desse modo, ao atuar como formadora, utilizo um conjunto de saberes próprios que, explícita ou implicitamente, gera impacto sobre os professores em formação, seja ela inicial ou continuada. Além dos conhecimentos e das técnicas, fruto das experiências que acumulei ao longo de minha carreira, lido também com elementos que são de natureza subjetiva, revelando as singularidades em meu modo de conceber e enfrentar as tarefas educativas, principalmente em lidar com as dificuldades dos professores. E, ainda, encontro elementos das Consultorias, Sistemas Educacionais e Instituições para as quais presto serviços, que em seus planejamentos têm suas próprias concepções, crenças, saberes...</p> <p>Estudei muito Perrenoud e sua concepção ainda tenho presente: o importante é a construção e a transformação do <i>habitus</i> no nível psíquico dos professores que passa pelo mecanismo da prática reflexiva. Perrenoud acredita na mudança do <i>habitus</i> por meio da tomada de consciência. E, conseqüentemente, novos esquemas, em substituição aos antigos formadores do <i>habitus</i>, podem entrar em ação.</p> <p>Portanto, o papel do formador é transformar o modo de ver, de perceber, de conhecer e de agir dos professores, mesmo sabendo que há resistências, angústias, mecanismos de defesa. Certas atitudes, certas maneiras de fazer em sala de aula são difíceis de reconhecer como não corretas.</p>

FORMADOR O	Incentivar o estudo e a pesquisa como elementos fundamentais e inerentes à função do professor, apresentando caminhos e alternativas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz que atenda às expectativas das crianças e de suas famílias, ao mesmo tempo em que efetiva os objetivos estabelecidos para a sua atuação.
FORMADOR P	O formador em primeiro lugar deve buscar autoformação, sempre que possível, para ampliar sua visão acerca do conhecimento, dos saberes pedagógicos, enfim, manter-se atualizado no cenário educacional, fazer a leitura das necessidades reais do cotidiano escolar do professor, valorizar o saber docente e aproximar teoria e prática, num processo interativo e dinâmico.
FORMADOR Q	Primordialmente levar o professor a refletir sobre sua própria prática e trocar ideias com seus pares. Promover espaços de criação de novas abordagens e de incentivo a pesquisa, pois acredito que o maior desafio do professor está em aproximar a teoria da prática, ou melhor, traduzir o conteúdo teórico em conteúdo prático.
FORMADOR R	Fundamental, pois nos livros, com os autores não temos o <i>feedback</i> e com o formador você estabelece um diálogo, uma troca de experiências. É você perceber que muitas vezes suas angústias de sala de aula do dia a dia podem ser sanadas. Existem professores que já passaram e que solucionaram, enfim, o professor que trabalha com esta formação é fundamental, pois é sua função trazer a luz da academia, fazer com que o professor seja pesquisador, leitor, estudioso. Estimular a vontade de saber mais, de querer modificar e de ampliar sua prática. Fico muito feliz quando ouço que, depois de uma aula, um aluno ousou e está realizando com seu grupo de alunos.
FORMADOR S	Perceber quais os saberes, não saberes e as necessidades, anunciadas ou não pelos professores, e planejar uma formação que vise à reflexão sobre a própria prática e o aprimoramento do seu trabalho com as crianças.
FORMADOR T	Na minha opinião, os formadores são de suma importância, visto que são eles que mantêm os professores “encantados” em continuar a estudar. São eles que despertam novos olhares de mundo e novos olhares sobre o que os professores estão fazendo em seu cotidiano. Nestes momentos de formação, os professores “recarregam suas energias” para voltar com paixão e o formador é a força para mostrar que é possível concretizar mudanças. Ele é um vendedor e convencedor de ideias.

QUESTÃO 4 – Nas formações que você realiza estão previstos momentos pontuais de reflexão sobre a prática docente? Relate/explique.

FORMADOR A	Não proponho um momento pontual, estabeleço sim um roteiro no qual faço uma mescla entre este fazer cotidiano com os estudos realizados. Em geral, levo uma temática de discussão atualizada e com base nela faço as “costuras” com a prática docente efetivada pelos participantes.
FORMADOR B	Em alguns momentos, sim. As formações nos permitem fazer um estudo dos referenciais teóricos que favoreçam a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem. Fazemos também uma análise do que estes educadores sabem sobre os conteúdos trabalhados e dentro do que nos é possível auxiliá-los na prática educacional, seja por meio de exemplos, vídeos, leituras compartilhadas, jogos, músicas e outras ferramentas educativas.
FORMADOR C	Sempre. Quando vou a um município, caso seja a primeira vez, ao iniciar a formação, é preciso conhecer o professor com quem você vai trabalhar e, principalmente, qual é a expectativa dele. Com essa fala, você poderá mediar momentos em que sua expectativa seja contemplada. No final da formação há espaço para que o professor reflita sobre o trabalho realizado e quais serão suas expectativas para um novo encontro. Se volto a este município em um outro momento, o trabalho é iniciado fazendo uma reflexão sobre o trabalho do mês/semestre/ano anterior e se as ações propostas surtiram o efeito desejado ou não. Este momento também é importante para fazer ajustes nas formações posteriores.
FORMADOR D	Momentos de estudo de referenciais teóricos e práticos com uso de leituras compartilhadas, análise de textos e produções textuais.
FORMADOR E	A formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionada pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança teoria <i>versus</i> prática. Sugere-se que cada educador tenha consciência do nível de competências em que se encontra, realizando uma autoavaliação, o que irá resultar em uma grande evolução na sua função como educador.
FORMADOR F	Sim, um vídeo, uma música, uma situação prática, com a informação científica, que exija o saber teórico para a resolução de problemas é algo que sensibilize o profissional (dentro seus cinco sentidos) em pelo menos 3 para que atinja a reflexão.
FORMADOR G	Sempre levamos discussões que mexem com o fazer atual,

	que de alguma maneira faz o professor refletir sobre que já faz e o que pode fazer para melhorar ou ampliar o seu olhar.
FORMADOR H	Sim, trabalha-se com tematização de práticas, refletindo sobre elas através dos vídeos, fotos ou relatos. Acredito que essa é uma maneira de discutir e refletir sobre os encaminhamentos realizados em sala de aula para ressignificar as práticas.
FORMADOR I	Sempre. As formações sempre são pensadas de maneira que possam proporcionar reflexões acerca do papel do professor enquanto mediador de aprendizagens.
FORMADOR J	Não concebo formação continuada aquela em que a teoria não esteja aliada à prática pedagógica. Teoria e prática são indissociáveis e mesmo que o professor não tenha conhecimento da teoria que embasa a sua prática, ela existe. Nesse contexto, considero a formação continuada um momento de socialização de saberes, de conhecimentos didáticos e de práticas pedagógicas.
FORMADOR K	<p>Sim. Entendo que o ato reflexivo no processo de formação e na prática pedagógica constitui razão fundamental para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar.</p> <p>Na maioria das vezes, as necessidades formativas dos professores encontram-se, também para eles, oculta. Então, como eles podem identificar um problema de que não têm consciência ainda? A experiência com a formação de professores tem me mostrado que a própria formação é um veículo desencadeador de novas necessidades. Em outras palavras: um dos objetivos da formação pautada em uma perspectiva reflexiva deveria ser a possibilidade de provocar nos professores a "construção" de suas necessidades ou, ainda, de novas necessidades. Provocar e ler essas necessidades desencadeadas pela própria formação é um saber específico a ser, progressivamente, desenvolvido pelo formador. A observação criteriosa e a escuta – não qualquer escuta – representam aliados nessa perspectiva.</p> <p>Acredito que é através da reflexão sobre sua própria prática que o professor avança e que a ação reflexiva pode ser mais bem realizada pela mediação do formador, então, rapidamente se conclui que tomar a aula como objeto de análise é um saber imprescindível a ser desenvolvido pelos formadores.</p>
FORMADOR L	Sim. Geralmente são discutidas/estudadas questões acerca de planejamento, avaliação, atuação em sala de aula, relação professor-aluno. Momentos de escuta do professor, de compartilhar experiências e discutir sobre elas sugerindo melhorias, recriando, refazendo, adaptando.
FORMADOR M	Sim, com certeza. Trabalhando dinâmicas, fundamentando

	com estudos de textos. Um exemplo vivenciado nas formações para fundamentar o conceito de interdisciplinaridade é o texto “O Cego e o Elefante”, o quebra-cabeça com Michelângelo. Essa vivência é muito boa para explicar o conceito de fragmentação dos conteúdos e de interdisciplinaridade.
FORMADOR N	Conforme orientam os princípios modernos de pesquisa, as ações de formação são pautadas por constante ação-reflexão-ação. Estão previstos momentos de estudo de referenciais teóricos e metodológicos sobre os objetos de ensino, aliados a momentos de análise das experiências em sala de aula. Isso, na tentativa de intensificar e fazer partilhar a reflexão sobre a prática e de aliar os conceitos estudados, possibilita uma análise pormenorizada da abordagem e da metodologia utilizadas. Para esse fim, os instrumentos usados são basicamente os relatos orais e as leituras compartilhadas.
FORMADOR O	<p>Acredito que não há formação se não houver reflexão sobre a prática docente. É preciso que se faça a “teorização da prática” (Pedro Demo), em que o docente possa “enxergar” a teoria que embasa a sua prática em sala de aula. Da mesma forma é essencial que se faça a transposição didática de maneira que o professor possa ver a aplicabilidade das teorias de aprendizagem nos processos de desenvolvimento do conhecimento e construções de aprendizagens.</p> <p>Dessa forma, procuro sempre colocar nas formações momentos em que o professor possa questionar, relatar e concluir, a cada tema abordado, como se ensina e como se aprende. É necessário que o professor saiba transformar o conhecimento já estruturado em conhecimento escolar a ser ensinado; definir como tratará esse conteúdo em sala de aula, optando por este ou aquele caminho didático metodológico que auxiliarão alunos e professores na construção de uma aprendizagem eficaz.</p>
FORMADOR P	Durante as formações estão previstos momentos sobre a prática docente. Esses momentos, normalmente estão vinculados à teoria que fundamenta a prática docente. Analisando com propriedade a teoria, pontuando as suas principais características e fazendo uma síntese do que ela propõe, é possível relacioná-la com as ações desenvolvidas em sala de aula. Esse é um momento relevante de reflexão que define e orienta o trabalho do professor. Por exemplo, de acordo com a concepção de educação adotada pela escola, o professor pode ter o papel de transmissor do conhecimento ou de instigador de aprendizagens. É necessário recorrer à teoria que fundamenta a concepção da escola e trabalhar de forma reflexiva.

FORMADOR Q	<p>Certamente! Nas formações que faço procuro estabelecer as seguintes etapas: vivência prática, a teoria que embasa essa prática e uma reflexão sobre a própria prática. Em alguns casos, começo pela parte teórica e posteriormente vivência e reflexão. Sempre com o intuito de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, de forma sistêmica e interdisciplinar, por meio de uma relação dialógica e colaborativa, e ter em vista principalmente que o professor é alguém que não está pronto e acabado, mas em constante formação, com muito a aprender e a oferecer.</p>
FORMADOR R	<p>Sim, realizamos uma ciranda para a qual trazemos alguma pessoa importante para a educação e discutimos quais são nossos desafios hoje na prática docente. Temos outros momentos às vezes no início da formação com textos que possibilitem essa reflexão.</p> <p>Na pós-graduação, sempre trago momentos para essa reflexão. Como está meu dia a dia, estou fazendo a diferença na vida dos meus alunos, pois nas duas experiências percebo a importância de não somente realizar o trabalho com os conteúdos mas que os professores consigam observar e analisar como está sua prática, como está realizando seu trabalho e perceber a importância de envolver os alunos no processo.</p>
FORMADOR S	<p>Atuo em cursos pontuais, em palestras e em formações continuadas. Durante as formações, os profissionais têm maiores possibilidades de refletir sobre a própria prática, especialmente quando, após os estudos, são convidados à tematização de situações semelhantes às que ocorrem no seu local de trabalho.</p>
FORMADOR T	<p>Este momento é de fundamental importância, pois partimos da realidade dos próprios professores para levantar os questionamentos e reflexões sobre suas práticas. É necessário partir da realidade deles e do que fazem cotidianamente, para que sintam que o formador está tratando de algo real: é “aqui e agora”, com o que eles têm e são. Se fugir da realidade deles, as reflexões serão vistas como fora da realidade e inalcançável para aquela comunidade e o objetivo do formador não será atingido. É a técnica do “acompanha e conduz”.</p>

QUESTÃO 5 – A partir da sua experiência, quais estratégias utilizadas em momentos de formação desencadeiam no professor maior reflexão sobre a prática docente?

FORMADOR A	Levar cases com situações reais nas quais os professores se enxergam e conseguem visualizar sua prática e vislumbrar uma possível mudança. Um programa de formação a partir das necessidades dos professores é sempre mais eficiente. O acompanhamento das atividades do professor é outro fator que contribui para a reflexão e eventual mudança no fazer pedagógico.
FORMADOR B	Acredito que seja por meio do diálogo. Durante as formações buscamos dar espaço para que os educadores possam contribuir dando exemplos da sua realidade, ou seja, o que acontece no dia a dia do seu ambiente escolar, da sua comunidade e até mesmo de seu município. Auxiliamos também para que possam criar situações de aprendizagem e coletivamente tornar esta prática mais reflexiva.
FORMADOR C	Minhas formações são sempre iniciadas com a apresentação de um tema. Por exemplo, línguas. Nesta fala, falarei das línguas faladas no mundo, onde o inglês é falado como língua materna, como língua estrangeira, como segunda língua e variedades do inglês. Falo também do português, onde é falado, as variedades do português. Falo das “dificuldades” que nós, falantes do português, temos ao falar a língua inglesa. Dou exemplos e referencio. Dou sugestões de bibliografia sobre o tema. Em seguida, sempre trago um artigo acadêmico que esteja relacionado ao tema. Na sequência, farei pequenas oficinas práticas com os professores (jogos, música, atividades escritas) para treinar as dificuldades de pronúncia das palavras que lá na minha fala eu já aponte. Como os professores utilizam os materiais que eu elaborei nas escolas, nestas atividades apareceram várias vezes as palavras que aparecem nos livros. Proponho na sequência, atividades que os professores podem fazer com seus alunos e jogos didáticos que eles podem elaborar com seus alunos e que poderão ser utilizados em sala de aula. No final da formação, refletimos sobre o trabalho realizado na formação. Geralmente essas reflexões permeiam todas as fases da formação.
FORMADOR D	Sensibilizar o prazer de ensinar. Valorizar os saberes e a caminhada profissional. Revisitar conhecimentos adormecidos. Desafiar o professor a repensar o tempo pedagógico. Propiciar a compreensão das dificuldades ocorridas no dia a dia. Viabilizar maior número de informações sobre a práxis

	profissional e os diversos percursos de aprendizagem. Refletir acerca de como os conhecimentos estão sendo concebidos pela criança.
FORMADOR E	<p>Considero importante a reflexão sobre alguns tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempo: os horários de trabalho coletivo devem ser predefinidos, com duração suficiente para o desenvolvimento de estratégias formativas (estudos de textos, reuniões pedagógicas, grupos de estudo) e que cada participante esteja aberto às mudanças; - Organização da rotina: o dia a dia do coordenador/pedagogo deve priorizar o planejamento das reuniões formativas e as atividades como observação das aulas, seleção de referências teóricas e análise dos registros da prática dos professores para que os encontros reflitam as necessidades dos docentes; - Conhecimento: para bem utilizar o horário do trabalho pedagógico, é preciso que o coordenador/pedagogo cuide da própria formação, estudando as novas didáticas e as teorias que embasam a prática docente; - Tato pedagógico: é como se denomina a junção de três capacidades: a de saber ouvir, se comunicar e se relacionar – fundamentais para estabelecer uma relação de confiança e respeito com a equipe; - Transformação da prática: a formação será tão eficiente quanto mais ela levar os professores a repensar e transformar sua maneira de ensinar para fazer com que todos os alunos aprendam.
FORMADOR F	Quando a experiência exige que o profissional possa falar de suas vivências ou inquietações e que principalmente precise sentir ou passar com seu corpo, isto porque sabemos o quão importante é a vivência para provocar reflexão e mudanças em posturas que muitas vezes passam despercebidos no dia a dia.
FORMADOR G	Quando trocamos experiências, quando os colocamos para falar de sua prática, percebo que em geral saem "mexidos". Também percebo que quando levamos uma discussão teórica e os fazemos fazer relação com a prática, também promovemos certo desequilíbrio no fazer atual. Não basta dizer que suas práticas estão "erradas"; é preciso fazê-los ver além dos muros da escola, lembrá-los da importância da sua ação na vida das pessoas.

FORMADOR H	<p>Análise de bons modelos (ampliando o repertório de práticas);</p> <p>Tematização de práticas.</p>
FORMADOR I	<p>Situações como vivências que possam proporcionar relações entre propostas de atividades com as práticas diárias dos professores em sala de aula sempre os levam a refletir sobre sua postura e atuação.</p> <p>Discussões e análises de situações em grupo também geram bons resultados acerca das reflexões sobre a prática docente.</p>
FORMADOR J	<p>Sinto o professor com o qual trabalho tão sedento de espaços para compartilhar, questionar, procurar soluções que favoreçam o seu trabalho em sala de aula que nem preciso montar algo muito estruturado para que as reflexões sobre a prática venham à tona. Mesmo assim, o uso de algumas estratégias, como leitura compartilhada de textos, análise de situações problemas, pequenos trechos de vídeos entre outros são estratégias de utilizzo.</p> <p>O importante é que o formador disponibilize esse tempo de alguma maneira e que se coloque como aliado do professor, favorecendo a reflexão para identificar os problemas da sua prática e ajudá-lo a encontrar estratégias de resolução com o objetivo de garantir uma qualidade de ensino.</p>
FORMADOR K	<p>Os momentos de trocas, o diálogo. A formação compartilhada. Quando não existe o papel do formador/transmissor/detentor do saber, mas todos se ajudam numa relação dialógica.</p> <p>A conquista de um espaço de diálogo que expresse facilidades, dificuldades, desafios e tensões existentes na prática docente.</p> <p>O objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente. Cabe ao mediador/formador criar relações nas quais a influência seja mutuamente compartilhada; promover sentimento de confiança; ter ideia clara das necessidades/problemas dos professores; levar à frente o processo de reflexão, coordenando as atividades; localizar e proporcionar informações, materiais e práticas.</p> <p>A postura dialógica no processo educativo imprime um aspecto consideravelmente mais dinâmico ao processo de ensino e aprendizagem. O diálogo como fonte de reflexão, ativa a criatividade, o compartilhamento de experiências, torna desafiador o processo de busca do conhecimento.</p>
FORMADOR L	<p>É quando se vê a prática acontecendo através de vídeos, fotos, relatos de colegas e o profissional pode se reconhecer ou não nessas práticas. Nesse momento, o formador insere um estudo teórico que sustenta ou refuta aquela prática. Assim, há a oportunidade de fundamentar as ações e o</p>

	professor pode ver que não há teoria sem prática e vice-versa.
FORMADOR M	<p>Primeiramente, provocar consciência do papel do professor na vida dos alunos, pois são eles que dão luz e colorido ao dia a dia da sala de aula (escola), e é por essa mediação que acontece o aprender e o ensinar. Usar pedagogia do elogio, incentivando-o a cada vez mais e mostrando que, para ser um bom professor, não só se consegue com técnicas ou cursos. Requer um trabalho constante consigo mesmo, uma mudança de postura, tendo um posicionamento de aprendente e ensinante.</p> <p>Por fim, trabalhando com instrumentos de forma dinâmica, que levem a mudança de uma nova forma de pensar e que esse trabalho tenha significação e que faça bem.</p>
FORMADOR N	<p>Percebo que a fundamentação teórica relacionada à prática e a reflexão sobre a experiência desencadeiam momentos de silêncio, de introspecção, de olhares curiosos e até “culposos”. Refletir sobre o que se pensa e o que se faz pode levar o professor perceber suas crenças e concepções que o levam a analisar os conteúdos selecionados, a forma como avalia, a postura de intervenção, o contrato didático na sala de aula, ao seu modo de pensar e agir no planejamento e na ação pedagógica. A reflexão tem como objetivo melhorar o ensino e tornar o professor mais consciente e, portanto, melhor. Estudar textos, refletir sua prática é uma necessidade do professor nos cursos de formação continuada, que se vê obrigado a rever sua postura frente às mudanças. Reflexão significa preparar-se de novo, com outro olhar, em outro espaço, em outro tempo, talvez em outro nível. Para isso, o que acontece no domínio da experiência, por exemplo, necessita ser mais bem observado, recortado, destacado, compartilhado e analisado. Reflexão sobre a teoria e sobre a prática levam à reconstituição do que ocorreu no plano da ação. As trocas de experiências entre os professores também são momentos em que o professor compara sua ação com a ação do outro e essa comparação desencadeia mudanças.</p>
FORMADOR O	<p>Nas turmas em que já trabalhei, de maneira geral, os relatos de experiências. As trocas entre docentes com a devida validação e reflexão feita pelo formador. Não basta o relato. É necessário, para que haja a reflexão sobre a prática, a interferência do formador, articulando os pontos positivos, os pontos negativos e a relação com as teorias que explicam o desenvolvimento e construção de aprendizagens.</p>
FORMADOR P	<p>As principais estratégias que desencadeiam a reflexão do professor são: leitura de textos e debate sobre as ideias apresentadas, observação de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, de acordo com a proposta da formação docente.</p>

FORMADOR Q	A que une teoria e prática, ou seja, vivências motivadoras que ilustrem na prática o que se quer na teoria (como já mencionei), traduzindo o conteúdo teórico em conteúdo prático. Processos interativos de criação, promovendo ao professor e ao grupo espaços de troca e de mais criação.
FORMADOR R	Quando apresento possibilidades reais, em que tudo é possível, mas temos que nos envolver, gosto de trazer a fala dos autores e fazer um paralelo com experiências e situações do cotidiano da sala de aula. Falo sempre do ideal e do real e que vamos aproximando os dois.....E que se hoje temos algumas possibilidades, é porque algum dia houve uma pessoa que ousou acreditar e realizar, então podemos realizar fazer a diferença...
FORMADOR S	A análise de situações homólogas, de bons modelos e a tematização da prática
FORMADOR T	<p>Acredito que são conjuntos de momentos que depois se relacionam que incentivam as reflexões. Há o momento de ouvir a prática e a realidade dos professores para que o formador saiba quais são as necessidades e as limitações do grupo, percebendo o que deve ser refletido.</p> <p>Há também momentos em que os professores constroem algo, resolvem alguma atividade proposta para que possamos aumentar suas alternativas de pensamento sobre o que estamos tratando. Estes momentos são importantes para que os professores vivenciem naturalmente uma situação na qual pensará e a relacionará depois com os conteúdos tratados. Nas formações, assim como com as crianças pequenas, quanto mais trabalharmos com os variados sentidos, maiores nossas possibilidades de assertividade na aprendizagem, sendo assim, além da audição, devemos tentar contemplar a visão, o tato, o olfato, o paladar.</p> <p>Outro momento que se dá após a atividade proposta é o resgate desta ação, fundamentando-a teoricamente. É nestes momentos de análise do que fizeram e vivenciaram que os professores farão a metacognição, percebendo as implicações teóricas de suas ações e pensamentos. O formador, como mediador, encaminhará esse processo mental de análise prática e teórica buscando concomitantemente as falas iniciais deste mesmo grupo (sobre suas realidades na escola).</p> <p>Entre essas falas todas, os pequenos contos ou pequenas histórias chamam muito atenção de quem está sendo formado. Contar fatos ocorridos (que se relacionam com o que é tratado) para exemplificar formas de trabalho e resolução de problemas ajuda para que os professores percebam que o formador tem experiência e já viveu na mesma situação que eles e compreende suas dificuldades. Essas pequenas histórias restauram também a atenção do grupo para que se mantenham vívidos nas explanações.</p>

